[illegible]

Leitfaden

[illegible]

deutscher Lehrerbildungsanstalten

[illegible]

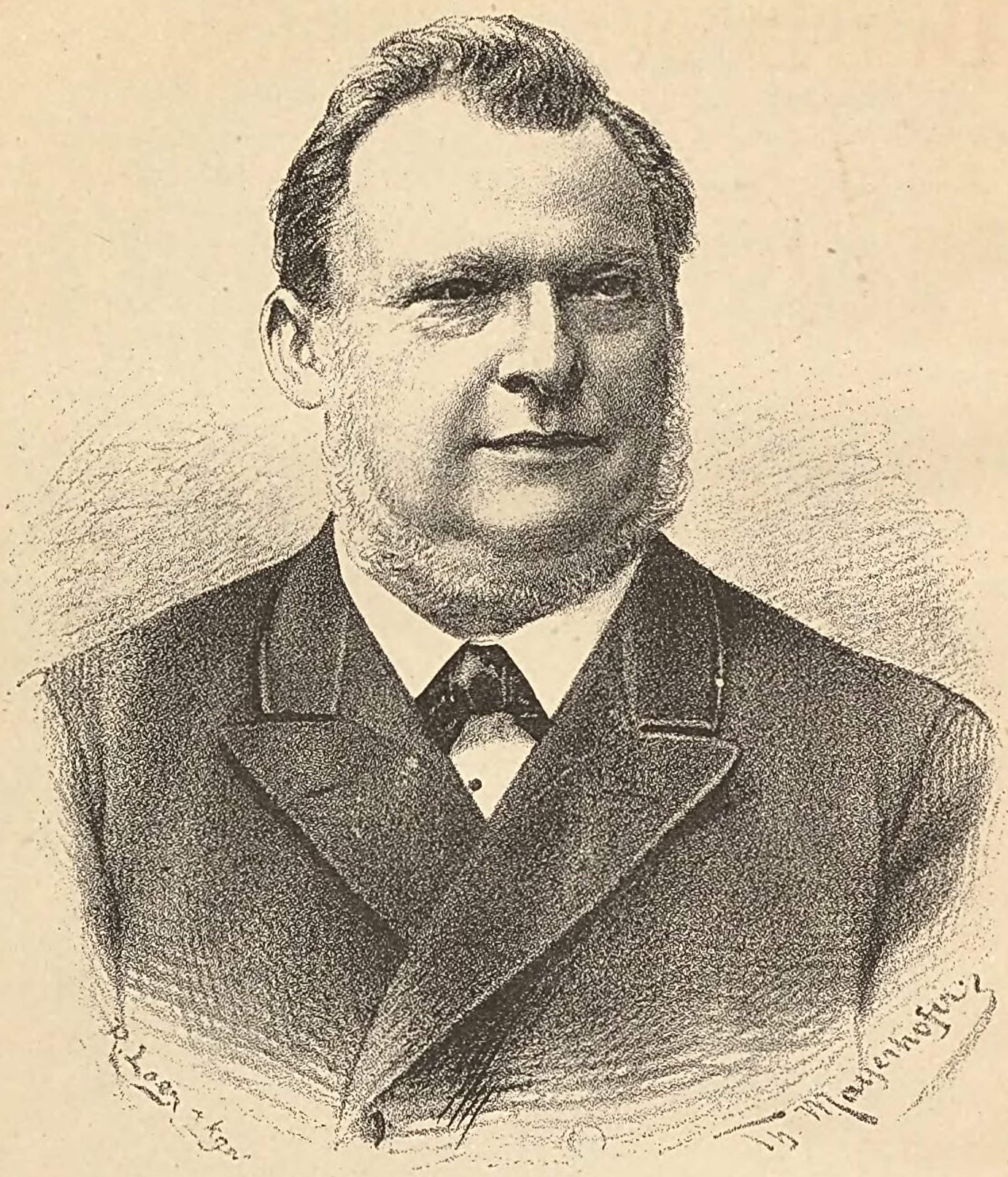
[illegible]

Anweisung

zur

Behandlung deutscher Lesestücke.

[illegible]



Dr. C. Kehr

Maria Schmachtenberg

Die

Praxis der Volksschule.

Ein Wegweiser

zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichtes

für

Volksschullehrer

und für solche, die es werden wollen.

Von

Dr. C. Kehr,

† Schulrat und Seminardirektor in Erfurt.

Zehnte verbesserte Auflage.

Fünfter Abdruck.

(Mit einem Bildnis des Verfassers.)

Gotha.

Verlag von E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung.

1894.

Vorwort zur zehnten Auflage.

Es ist mir eine heilige Pflicht, an dieser Stelle des heimgegangenen Verfassers in dankbarer Liebe zu gedenken, den der Tod jählings, vor der Fertigstellung des Manuskripts zu dieser neuen Auflage, dahinraffte. Auf meine Bitte haben die Herren Stade und Pfeifer, die als Ordinarien der Erfurter Seminarschulen dem seligen Verfasser amtlich und persönlich nahestanden, die Herausgabe dieser neuen Auflage übernommen.

Gotha, den 1. Oktober 1885. E. F. Thienemann.

Schon vor zwei Jahren stellte der Verfasser einen Plan für die Herausgabe der zehnten Auflage der „Praxis der Volksschule" auf, ohne jedoch sofort zu seiner Ausführung schreiten zu können, da die mit der Übernahme der Seminardirektion in Erfurt verbundenen Arbeiten die ganze Kraft des treuen und unermüdlichen Mannes in Anspruch nahmen. Die Verlagshandlung war daher genötigt, bereits in der ersten Hälfte des Jahres 1884 einen zweiten, unveränderten Abdruck der neunten Auflage erscheinen zu lassen. Als aber zu Ende des genannten Jahres der Verfasser voll Freude auf den Erfolg seiner eifrigen Bemühungen in seinem neuen Wirkungskreise zurückschauen durfte, nahm er auch die Bearbeitung der „Praxis" wieder in Angriff. In den letzten Weihnachtsferien hat er mit den Unterzeichneten, welche damals beide in Erfurt unter seinen Auspicien wirkten, die wichtigsten Veränderungen und Verbesserungen der neuen Auflage im allgemeinen beraten und die spezielle Revision der ersten Abschnitte (Einleitung — Die Seminarschulen — Die Seminarschule als Erziehungsanstalt — Allgemeine Grundsätze des Unterrichts — Der Religionsunterricht) bis auf Fassung einiger Punkte und Einfügung ein-

zelner Zusätze endgültig fertiggestellt. Bevor jedoch die folgenden Abschnitte über die Behandlung der übrigen Lehrfächer revidiert werden konnten, wurde uns der teure Verfasser am 18. Januar unerwartet durch den Tod entrissen. Die tiefe Trauer, mit der das pädagogische Deutschland und viele Freunde im Auslande den Tod des begeisterten Lehrers und praktischen Schriftstellers beklagen, gilt nicht zum wenigsten dem Verfasser der „Praxis der Volksschule", des Buches, das dem Heimgegangenen von allen seinen Werken wohl am meisten am Herzen gelegen hat.

Hinsichtlich der Verbesserungen, welche in der vorliegenden Auflage durchgeführt worden sind, ist zu bemerken, daß Änderungen prinzipieller Natur weder vom Verfasser noch von den Herausgebern vorgenommen wurden, daß aber auf Wunsch des verewigten Verfassers das der neunten Auflage beigegebene „Verzeichnis empfehlenswerter Lehrmittel" in Wegfall gekommen ist und an dessen Stelle den einzelnen Abschnitten eine Übersicht über gute Lehr- und Lernbücher und brauchbare Veranschaulichungsmittel beigefügt worden ist. Diese Auswahl enthält, bei Verzichtleistung auf Vollständigkeit, im wesentlichen diejenigen Lehrmittel, welche in den vom Verfasser geleiteten Anstalten gebraucht oder zur Anschaffung empfohlen wurden. Durch Veränderungen in der Numerierung und Hervorhebung des Hauptinhalts der Abschnitte durch fetten Druck ist auch äußerlich Sorge getragen worden, Anfängern im Lehramte das Studium und die Wiederholung zu erleichtern.

So möge denn Kehrs „Praxis der Volksschule" auch in ihrer zehnten Auflage sich die alten Freunde erhalten und neue erwerben und der Geist des uns so früh entrissenen Verfassers durch dieselbe fortwirken zum Segen der deutschen Schule und ihrer Lehrer!

Im Oktober 1885.

W. Pfeifer, Seminar-Hilfslehrer in Halberstadt.

H. Stade, Seminarlehrer in Erfurt.

Vorwort zur ersten Auflage.

Das vorliegende Buch enthält das Hauptsächlichste aus den drei Volksschulgebieten, der Schuldisziplin, der Didaktik und der Methodik. Überall ist das in den Vordergrund gestellt, was sich durch die Erfahrungen praktischer Schulmänner für Volksschulen als praktisch ausführbar und für Volksschullehrer als unbedingt notwendig erwiesen hat.

Durch die Betonung der Praxis soll keineswegs die Theorie der Pädagogik für etwas Überflüssiges erklärt werden. Goethe hat in seinem Faust (im Gespräch des Mephistopheles mit dem Schüler) sicherlich nicht ohne guten Grund dem Teufel das Wort in den Mund gelegt: „Grau, Freund, ist alle Theorie“ ꝛc. Die Verbannung aller Theorie und aller strengen Wissenschaft aus den Kreisen der Lehrerwelt ist eben ein teuflisches Werk; denn die Lehrer sinken dadurch zu Handwerkern, ja zu Maschinen herab. Aber so sehr in der Lehrerbildung das Studium der Theorie zu betonen ist, so wahr ist es auch, daß die Praxis die Vorläuferin und Begleiterin der Theorie sein muß. Wie der Begriff aus der Anschauung, so muß die Theorie aus der Praxis, das Kunsturteil aus der Kunstübung hervorwachsen. So wenig der Handwerker oder Künstler einer Großstadt durch Vorlesungen über Agrikultur zu einem Ökonomen wird, so wenig wird ein Mensch durch den ausschließlichen Betrieb der pädagogischen Theorie zum Lehrer. Wenn es also richtig ist, daß die Praxis der Theorie vorausgeschickt werden muß und daß beide später Hand in Hand gehen, sich einander begleiten und unterstützen müssen, dann ist es auch in der Ordnung, daß die Lehrerbildungsanstalten sich der Pflege der Schulpraxis mit allem Fleiße annehmen. Daß dies aber nicht überall in dem entsprechenden Umfange und in der gehörigen Weise geschieht, davon habe ich mich teils durch

pädagogische Reisen, teils durch das Studium der pädagogischen Litteratur überzeugt. In manchen Seminaren wird eben die Theorie ohne die Praxis kultiviert, oder die Praxis ist das Aschenbrödel, auf welches gelehrte Herren mit dem vornehmen Lächeln stiller Verachtung herniederblicken. Man entschuldigt sich damit, man habe keine Zeit zu praktischen Übungen. Man sollte doch aufrichtiger sein und lieber sagen: wir können es nicht, oder: wir wollen es nicht. Oder man sagt: die Praxis lerne sich von selbst, und der Lehrer müsse, wie jeder andere Mensch, durch Schaden klug werden. Wenn diese Behauptung wahr wäre, dann brauchte man ja zunächst gar keine Lehrerbildungsanstalten, man könnte dann der pädagogischen Quacksalberei das Feld überlassen, und es wäre dann auch ganz in der Ordnung, wenn jeder Lehrer die Summe aller der Verirrungen, welche der Lehrerstand vom Anfange seiner Entstehung an durchlebt hat, in sich wiederholte, — eine schreckliche Behauptung! — Oder man wird mir entgegnen: „Was du willst, sind im Grunde genommen doch nur Kleinigkeiten." Mag sein, aber zunächst ist für werdende Lehrer auch das Unbedeutende nicht zu unterschätzen, denn hier ist oft das — Kleine groß, und sodann ist es eine Thatsache, daß durch die Verachtung dieser Kleinigkeiten schon Tausende von Schulen in Verfall geraten sind und Tausende von Lehrern dadurch ihr Lebensglück, ihre Lehrerfreude, ihre Begeisterung und damit ihr Alles verloren haben. Beispiele liegen sattsam vor. Wer Augen hat zu sehen, der sehe die mancherlei Verirrungen redlich strebender Lehrernaturen, die den Weg der rechten Praxis nicht finden, weil ihr Blick für praktische Einrichtungen nie geübt worden ist; wer Ohren hat zu hören, der höre die Klagen vieler Volksschullehrer, die trotz ihrer guten Seminarzensuren in ihrer Schule ratlos stehen, weil sie im Seminare vieles gelernt haben, was sie nicht brauchen, aber das nicht können, was sie brauchen.

Wenn ich behaupte, daß die Seminare die Verpflichtung haben, den praktischen Blick der werdenden Lehrer zu wecken und zu kultivieren, so gehe ich dabei von dem Gesichtspunkte aus, daß das Lehrerseminar der lebendige Mittelpunkt des gesamten Volksschulwesens sein und frisches, freies, pädagogisches Leben mit aller Kraft und Fülle in sich tragen muß. Ich gehe dabei weiter von der Voraussetzung aus, daß jedes Seminar geeignete Lehrer hat, welche in der Volksschulpraxis jeden Weg und Steg kennen, welche ferner die Fähigkeiten haben, die Seminaristen stufenmäßig zur Schulpraxis vorzubereiten, durch Musterlektionen das Gesagte veranschaulichen können, und welche endlich ihren Schülern hinreichende Gelegenheit bieten, in der Seminarschule sich auf

dem Wege verständiger Übung praktisch auszubilden. Wenn ich den Wert einer guten Seminarschule etwas hoch anschlage, so berufe ich mich dabei auf ein Wort des Meisters Diesterweg in den „Rheinischen Blättern“ (XIV, 68): „Das wesentlichste Bedürfnis einer Lehrerbildungsanstalt ist eine musterhaft eingerichtete Seminarschule; ohne sie ist das Seminar nichts, mit ihr alles.“

Im vorliegenden Buche gebe ich auf mehrfach ausgesprochenen Wunsch die ausführliche Beschreibung der Gothaer Seminarschule mit eingehender Bezeichnung des Weges, auf welchem die Seminaristen in die Praxis des Volksschullebens eingeführt werden. Gerade die konkrete Darlegung der Schulpraxis an einem individuellen Beispiele läßt mich hoffen, daß das Buch nach verschiedenen Seiten hin eine willkommene Gabe sein wird; denn zunächst bietet es unseren Seminaristen, welche die mündlichen Vorträge im Seminare und die Musterlektionen in der Seminarschule hören, feste Anhaltspunkte dar; sodann giebt es denjenigen jungen Leuten, welche das Seminar absolviert haben, Veranlassung zu Repetitionen, zu Erinnerungen und zur Weiterbildung; die bereits im Amte wirkenden älteren Lehrer aber haben an dem Buche einen Spiegel, in welchem sie sich und ihr Wesen betrachten können und durch welches sie Veranlassung und Gelegenheit bekommen, ihre Schuleinrichtungen und Leistungen, ihre Disziplin und ihren Unterricht an dem Maßstabe der im Buche aufgestellten Forderungen zu messen. Manche werden manches finden, was für ihre Verhältnisse nicht taugt; dagegen wird sich für jeden etwas finden, was sich etwa auf den ersten Blick zur Einführung praktisch erweist, oder was Veranlassung zu einer näheren Prüfung giebt oder zu weiteren pädagogischen Versuchen die Ursache wird. Endlich wünsche ich, daß das Buch denjenigen Seminarlehrern, welche an Seminarschulen thätig sind, Veranlassung zu Vergleichungen und — um was ich bestens bitten möchte — zu Verbesserungen des vorliegenden Buches werden möge. Mir liegt lediglich und allein daran, das Seminar- und Volksschulwesen durch eine vernünftige Schulpraxis fördern zu helfen. Meine Erfahrungen, die ich in den verschiedenen Stadien des Schullebens gesammelt, habe ich im Interesse der guten Sache nicht verschweigen mögen. An den Lesern ist es nun, Irrtümliches zu berichtigen, Fehlendes zu ergänzen, alles zu prüfen und das Beste zu behalten.

Sollte ich dem vorliegenden Buche ein Motto an die Stirne schreiben, so würde dasselbe lauten: „Nicht zum Abschluß, noch weniger zum Nachbeten, sondern zur Anregung“. Und dürfte ich zum Schlusse einen Wunsch aussprechen, so möchte es der sein, daß das Buch ein

guter Säemann sein, und die ausgestreute Saat reiche Früchte des Segens bringen möge auf dem Acker der Volksschule!

Gotha, am 20. Februar 1868.

Vorwort zur fünften Auflage.

Der Lehrer soll seinen Beruf nicht allein ideal auffassen, sondern auch praktisch anfassen. Diesen Grundsatz hat das vorliegende Buch zu verwirklichen gesucht, indem es an einem konkreten Beispiele nicht allein die idealen Grundlagen, sondern auch die realen Ausführungen einer gesunden, auf Zucht und Ordnung begründeten Schulpraxis darlegt. Es ist dem Verfasser sehr erfreulich gewesen, daß sein Versuch von den verschiedensten Seiten freundliche Zustimmung gefunden hat und besonders in den Kreisen der Lehrerwelt mit unverkennbarem Wohlwollen begrüßt worden ist; wenigstens legen dafür die günstigen Rezensionen in zahlreichen pädagogischen Zeitschriften, die vielfach brieflich mir zugekommenen Mitteilungen, die rasch aufeinander folgenden Auflagen und die mehrfachen Übersetzungen in andere Sprachen ein redendes Zeugnis ab. Wenn ich es demnach für eine angenehme Herzenspflicht halte, den beteiligten deutschen und außerdeutschen Lehrern meinen besten Dank zu sagen, so habe ich es nicht weniger für meine Pflicht erachtet, diesen Dank durch die That zu beweisen. Ich habe deshalb das Buch nicht allein einer nochmaligen, genauen Durchsicht unterzogen und an vielen Stellen die bessernde Hand walten lassen, sondern auch den mir brieflich mehrfach ausgesprochenen Wünschen Rechnung getragen und den Wert des Buches durch litterarische Zugaben (Angabe der besten Bücher und Lehrmittel für jedes Unterrichtsfach) zu erhöhen gesucht; ich habe in dieser Beziehung gethan, was in meinen Kräften stand. Sollte ich dabei trotzdem das eine oder das andere gute Buch übersehen haben, so bitte ich, mir nicht zu zürnen, sondern durch gefällige Mitteilungen Veranlassung zu geben, das Versäumte nachzuholen. Einer kann nicht alles wissen. Im Interesse der guten Sache werde ich aber jederzeit und gern bereit sein, berechtigte Wünsche zu erfüllen.

Und so wünsche ich denn dem Buche zu seiner neuen Wanderung Glück und Segen! Möge es auch ferner dazu beitragen, daß die Volksschullehrer ihre ebenso schöne als schwere Aufgabe immer gründlicher erfassen und in der Kraft der deutschen Treue zum Heile unseres Volkes zur gesegneten Ausführung bringen!

Gotha, am 25. November 1871.

Vorwort zur neunten Auflage.

Bei der neuen Auflage des vorliegenden Buches habe ich nicht allein an manchen Stellen die bessernde Hand walten lassen, sondern bin auch bemüht gewesen, den mir brieflich und mündlich mehrfach ausgesprochenen Wünschen Rechnung zu tragen, und den Wert des Buches durch ein Verzeichnis der besten Bücher und Lehrmittel auf dem Gebiete des Volksschulunterrichtes zu erhöhen. Um gegenüber der Thatsache, daß der pädagogische Büchermarkt jetzt mit Tausenden von unnötigen oder wertlosen Büchern in einer geradezu betrübenden Weise überschwemmt wird, so gewissenhaft als möglich zu verfahren, habe ich eine Anzahl befreundeter Fachmänner um ihre sachverständige Mithilfe gebeten und darf deshalb jetzt meiner Freude Ausdruck geben, daß dieselben redlich bemüht gewesen sind, im „Anhange" die Spreu vom Weizen zu sondern und der Lehrerwelt unter dem Guten stets das Beste zu bezeichnen. Sollte trotz der aufgewendeten Sorgfalt vielleicht doch das eine oder andere gute Buch übersehen worden sein, so bitte ich, uns nicht zu zürnen, sondern durch gefällige Mitteilungen Veranlassung zu geben, das Versäumte nachzuholen. Im Interesse der guten Sache werde ich jederzeit und gern bereit sein, berechtigte Wünsche zu erfüllen.

Die vorliegende Praxis der Volksschule, welche angehenden Lehrern an einem konkreten Beispiele nicht allein die idealen Grundlagen, sondern auch die realen Ausführungen einer auf Zucht und Ordnung gegründeten Schuldisziplin und einer auf dem Gebiete der Unterrichtserteilung jahrelang sorgfältig gesammelten Erfahrung in einer Weise

darstellt, daß der junge Lehrer seinen Beruf nicht allein ideal auffassen, sondern auch praktisch anfassen lernt, hat vom ersten Anfange an so viele liebe Freunde gefunden und sich diese Freunde trotz der vielen Nachahmungen auch bis auf den heutigen Tag in einer so unwandelbaren Treue erhalten, daß es mir ein wirkliches Herzensbedürfnis ist, diesem freundlichen Wohlwollen gegenüber meinen besten Herzensdank auszusprechen. Möge das in reiner Liebe zur Schule geschriebene Buch auch ferner dazu beitragen, daß nicht allein im lieben deutschen Vaterlande, sondern auch über die Grenzen desselben hinaus die Volksschullehrer ihre ebenso schöne, als verantwortungsreiche Aufgabe immer gründlicher erfassen und in der Kraft der Liebe zum Heile der Kinderwelt und der Menschheit überhaupt zur gesegneten Ausführung bringen!

Halberstadt, den 25. November 1879.

Kehr.

Inhalts-Verzeichnis.

Erster Teil.

Die Seminarschule als Erziehungsanstalt.

Zweiter Teil.

Einleitung.

„Ein Jahr Praxis ist mehr wert als zehn Jahre Kathederweisheit.“

1. Wer das Schwimmen lernen will, muß ins Wasser, und wer das Lehren lernen will, muß in die Schule. Die Praxis lernt man nur durch die Praxis, und das Lehren nur durchs Lehren; daran läßt sich nun ein- für allemal nichts abmarkten. Nun ist es freilich ein großer Unterschied, ob man zur Kunst des Lehrens durch unsicheres Probieren und zweifelhaftes Experimentieren zu kommen sucht, oder ob man die zuverlässige Hilfe eines sachverständigen Schulmannes in Anspruch nimmt und dessen Erfahrungen zweckentsprechend benutzt. Wenn einer das Schwimmen ohne Anleitung und ohne Aufsicht zu erlernen versucht und dabei im Wasser ertrinkt, so sagt man, er sei ein leichtsinniger Bursche gewesen, oder wenn einer die Arzneikunst aus sich selbst heraus lernen will und die tausendfachen Entdeckungen und Erfindungen früherer Jahrhunderte, sowie die auf echte Wissenschaft gegründeten Kenntnisse und Ratschläge gebildeter Fachmänner ignoriert, so sagt man, er sei ein Quacksalber oder ein Dummkopf. Schlimmer aber ist es doch jedenfalls, wenn einer das Lehrgeschäft aufs Geratewohl anfängt, ohne zu wissen, was ihm zu thun obliegt und wie er zu seinem Ziele kommen will. Der Leichtfuß tröstet sich dann zwar mit dem Gedanken: „'s wird schon gehen — Probieren geht über Studieren“; allein die meisten machen die Erfahrung, daß es eben — nicht geht. Es ist dabei verhältnismäßig noch ein geringes Übel, daß ein solcher Pfuscher sich vor den Kindern blamiert und daß die Knaben und Mädchen, die mit scharfem Auge jedes Stäubchen auf dem schwarzen Rocke des Lehrers sehen, es auch gar bald weghaben, daß der vor ihnen stehende Mann trotz seiner ernsten Schulmeistermiene keinen Anspruch auf Respekt hat; tausendmal schlimmer ist jedenfalls der andere Umstand, daß ein ungeschickter und gewissenloser Lehrer (besonders durch den Mangel an Disziplin) ganzen Generationen eines Ortes schaden und Tausende von Menschen für Zeit und Ewigkeit zugrunde richten kann. Denn das ist gerade das Große und Verantwortungsreiche des Lehrerstandes, daß es dabei nicht um ein einzelnes Menschenleben, sondern um das Wohl und Wehe künftiger Generationen sich handelt. Hier ist das Experimentieren am Kindesgeiste geradezu ein Verrat an der Menschheit, und der heilige, furchtbare Ernst des sonst so milden Meisters ist darum auch hier durchaus am rechten Platze: „Es wäre einem solchen besser, es

würde ihm ein Mühlstein an den Hals gehängt und er ersäufet im Meere, da es am tiefsten ist."

Man sollte meinen, daß mit diesen Ansichten jedermann ohne Ausnahme einverstanden sein müßte. Die Erziehungs- und Unterrichtskunst wird doch niemand „angeboren", und man erbt sie doch auch nicht von seiner „Frau Mutter". Jedenfalls ist das Erziehen und Unterrichten eine Kunst, die wie jede andere auf dem Wege der Erkenntnis und der Übung erlernt werden muß, und es scheint daher auch ganz unbestreitbar zu sein, daß in einem Seminar, wo junge Leute zu Lehrern gebildet werden sollen, erfahrene Lehrer da sein müssen, die den Zöglingen sagen, was sie in der Schule zu leisten haben und warum und wie sie es so und nicht anders anzufangen haben. Ebenso klar erscheint es auch, daß solche praktischen Lehrer durch ihr Vormachen den jungen Leuten das Richtige zu zeigen haben und daß die werdenden Lehrer unter Aufsicht und Anleitung mit Bewußtsein das nachahmen lernen, was ihnen durch ihre Lehrer als Vorbild hingestellt worden ist. Es ist daher geradezu unbegreiflich, daß man gegen die berechtigte Forderung der Anschauung und Übung wirklich etwas sagt.

Und doch giebt es heutzutage solche Leute! Zwei Parteien sind es besonders, welche in der Feindschaft gegen eine praktische Ausbildung der Seminarzöglinge geradezu mit einander wetteifern. Die einen halten die Einführung in die Schulpraxis für ganz unnötig, weil sie den Grund eines guten Schulunterrichtes lediglich und allein in der gründlichen Aneignung des Lehrstoffes suchen; die andern aber wissen sich über die Praktiker gar nicht genug zu erbosen, weil sie den Hauptwert auf eine wissenschaftliche Theorie legen.

Die ersten sagen: „Was man richtig weiß, das kann man auch richtig lehren." „Eignet euch nur eine gehörige Portion guten Lehrstoffes an, das andere ergiebt sich dann ganz von selbst!" Der Hauptirrtum, in welchem die Leute dieses Schlages befangen sind, beruht darin, daß sie das Wissen vom Können nicht zu unterscheiden vermögen, daher auch den Gelehrten mit dem Lehrer verwechseln.

Daß ein Lehrer gleich einem Baumeister zum Bau seines Gebäudes die nötigen Baumaterialien haben muß, versteht sich ja wohl ganz von selbst; aber ebenso selbstverständlich ist es doch wohl auch, daß nicht jeder schon ein guter Baumeister ist, der über eine gehörige Quantität Baumaterialien zu verfügen hat. Er muß doch auch das Geschick zum Bauen haben! Oder soll ich die Pädagogik mit der Kochkunst vergleichen? Daß einem Koche oder einer Köchin die erforderlichen Materialien: Fleisch, Mehl, Eier und Milch 2c., zur Verfügung stehen müssen, wenn ein gesundes, nahrhaftes und wohlschmeckendes Gericht zubereitet werden soll, bedarf ja wohl ebenfalls keines weitern Beweises; aber ist denn jeder Mensch, der diese Materialien besitzt, schon deshalb ein guter Koch? Seinen Gästen kann man die Speisen doch nicht roh vorsetzen; sie müssen doch zubereitet werden. Und wenn man diese Zubereitungskunst nicht versteht, was nützen dann die reichlichst bemessenen und besten Koch-

materialien? Man sehe doch nur einmal mit unbefangenen Blicken ins Leben hinein. Ist es denn da wirklich wahr, daß jeder, welcher viel weiß, auch recht viel kann? Ich darf mit aufrichtiger Seele bekennen, daß ich vor jedem großen Gelehrten einen heiligen Respekt habe, noch mehr aber, wenn er auch zugleich ein guter Lehrer ist; aber sind denn diese beiden Eigenschaften auch immer beisammen? Woher kommt denn das Volkssprichwort: „Je gelehrter, desto verkehrter“? — Die Sache liegt also einfach so, daß das erforderliche Wissen als die notwendige Voraussetzung einer gesegneten Schulpraxis bei einem Lehrer zwar nicht fehlen darf, aber daß in dem Reichtum der Kenntnisse allein noch lange keine genügende Garantie für die geschickte Behandlung der unterrichtlichen Lehrstoffe liegt.

Ungleich ernster ist die Gegnerschaft der zweiten, der Systematiker, welche blindlings einer wissenschaftlichen Theorie huldigen und von ihr allein alles Heil für die Pädagogik erwarten. Und doch liefern vielfach die Vertreter solcher Richtungen gerade selbst den besten Beweis für die Notwendigkeit des von uns eingeschlagenen Weges. Alle Welt weiß es, daß hervorragende pädagogische Theoretiker oft recht ungeschickte pädagogische Praktiker sind und in der Schule oft herzlich wenig leisten, so wenig, daß man mit ihnen wirklich Mitleid haben könnte. Man darf deswegen auch Expektorationen dieser Art gegen die Praktiker, als gegen phantasieleere Menschen, gegen starre und beschränkte Köpfe, Dilettanten und Ignoranten, unmöglich ernst nehmen. Es steht ja allerdings fest, daß die Praktiker eine verständige Schulpraxis ohne eine feste, sichere Theorie gar nicht zur Ausführung bringen können, schon um deswillen nicht, weil letztere für den Erzieher oder Lehrer eine Art Gewissen bildet, welches für jeden geschickten Lehrer zur Korrektur etwaiger Fehler und zur sichern Erreichung der gesteckten Ziele ganz unentbehrlich ist. Ist es aber billig, ohne weiteres jeden praktischen Lehrer, der in seiner Schule etwas Tüchtiges leistet, unbesehen in den Generalkasten der Pfuscher zu werfen? Nehmen wir unser vorhin gebrauchtes Beispiel vom Baumeister hier wieder auf, so muß ja zugestanden werden, daß zur Errichtung eines Gebäudes nicht allein die erforderlichen Baumaterialien nötig sind, sondern daß man auch einen verständig gearbeiteten Bauriß haben muß, weil ohne einen solchen Plan, d. h. ohne die rechte Theorie, sich ja gar nicht bauen läßt; aber ist denn mit dem Bauplane, der Theorie, allein wirklich schon genug gethan? Müssen denn nicht auch Leute da sein, welche den Bauriß ausführen, resp. das Haus bauen können? Was soll denn die glänzendste Bauzeichnung nützen, wenn die ausführenden Arbeiter gedankenlose Pfuscher, unpraktische Menschen sind? — Und steht es denn etwa, um ein anderes Beispiel zu gebrauchen, mit der Theorie und Praxis der Mediziner anders? Es würde ja geradezu ein Unsinn sein, behaupten zu wollen, daß ein Mediziner keine wissenschaftlichen Vorstudien gemacht haben dürfe; aber ein ebenso großer Unsinn würde es doch auch sein, wenn man behaupten wollte, daß unter den Ärzten der beste Theoretiker zugleich stets auch der beste Praktiker sei. Denn was hilft alle Theorie, wenn dieselbe nicht richtig und in der Praxis noch

nicht erprobt worden ist, oder wenn man nicht Ärzte hat, welche dieselbe in richtiger Weise ausüben oder ausüben können? Was kann es denn einem armen Patienten helfen, wenn der Arzt alle Arten und Unterarten dieser oder jener Krankheit wissenschaftlich zu klassifizieren versteht, aber am Krankenbette nicht die praktische Gabe der Unterscheidung (der Diagnose) besitzt und dann ratlos und thatlos mit all seiner Wissenschaftlichkeit dasteht? Oder soll ich noch an die Kunst des Schwimmens erinnern, die doch unser Lebtag kein Mensch durch theoretische Vorträge, sondern stets nur auf dem Wege der praktischen Übung erlernt! Überall ist die Theorie nur um der Praxis willen da, nicht aber die Praxis um der Theorie willen, und überall ist die Theorie ursprünglich aus der Praxis hervorgegangen, um später die Praxis zu regulieren, ihr wieder zu dienen und sie vor Abwegen zu bewahren. Aus diesem Grunde sollte man aber auch in den Lehrerbildungsanstalten durchaus nicht so streng zwischen Theorie und Praxis scheiden und beide wie zwei bittere Feinde behandeln. Praktische und wissenschaftliche Bildung sind ja an sich durchaus keine Gegensätze, sondern in nicht wenigen Fällen kongruente Erscheinungsformen. Es kommt dabei nur immer darauf an, daß man beide in verständiger Weise mit einander verbindet und im Verhältnisse von Mittel und Zweck, Ursache und Folge behandelt. Wissen und Können, Lehren und Üben müssen überall einträchtig Hand in Hand mit einander gehen. Die Geschichte der Pädagogik z. B. sollte daher auch immer den Zweck haben, den Sinn der Zöglinge auf die theoretisch dargestellten, aber praktisch erprobten Grundsätze unserer pädagogischen Geistesheroen zu richten, so daß die Seminaristen an jede Lehrstunde die Frage anreihen: „Was ist davon im Unterrichte der Schule zu verwerten, und wie habe ich den erkannten Grundsätzen gemäß die Sache dort anzufassen? Die Geschichte der Pädagogik würde dadurch zu einem Stück Schulpraxis werden und ungleich mehr Segen stiften, als wenn man sie wie eine vornehme Litteraturgeschichte behandelte. Ebenso sollte man in der eigentlichen Theorie der Pädagogik (der Psychologie und Logik) im Seminarunterrichte immer von einer Anzahl konkreter Erscheinungen ausgehen, aus diesen auf dem wissenschaftlichen Wege der Induktion durch Wort und Gegenwort das psychologische Gesetz entwickeln, dann aber sofort zur praktischen Verwertung desselben weitergehen und daher unter allen Umständen die Frage stellen: Wie und auf welche Weise kannst du die gefundene Wahrheit bei deiner erzieherischen und unterrichtlichen Schulthätigkeit praktisch anwenden? Wir werden weiter unten auf diese Frage noch einmal zurückkommen, für jetzt mag hier die Erklärung genügen, daß wissenschaftliche Psychologie an sich — ohne Anwendung aufs Leben — zu lehren, Sache der Universitätsprofessoren ist; sie in das Bereich der Schulpraxis zu ziehen, gehört dagegen zum Wesen der Lehrerbildung. In Summa: Praxis und Theorie stehen sich nicht feindlich gegenüber, sondern bilden eine Art siamesisches Zwillingspaar, das man nicht ohne Gefahr, beide zu töten, trennen darf, ja bei dem das Befinden des einen Bruders von dem des andern abhängig ist.

Man kann also die Sache von Seiten der Praxis wie von der der Theorie ansehen, man kommt immer wieder darauf zurück, daß den Schullehrerseminaren die Pflicht obliegt, ihren Schülern die Kunst des Lehrens auf dem Wege der Erkenntnis **und** der Übung zueigen zu machen, und daß daher eine Seminarübungsschule ein unbedingtes Erfordernis eines jeden Seminars ist. Wo die Seminare diese Pflicht versäumen, wo nicht alles auf den einen Punkt hinsteuert, die Seminaristen zu praktischen Lehrern und Erziehern heranzubilden, und wo die Seminaristen nicht Gelegenheit erhalten, das Lehren zu lernen und das Lernen zu lehren, da haben die Seminare ihren Zweck als Berufsschulen verfehlt. Sie mögen dann vielleicht durch eine sogenannte allgemeine Bildung tüchtige Lebensbürger heranbilden oder durch den Betrieb besonderer Lieblingsfächer die Seminaristen für Nebenzwecke abzurichten suchen: den Namen „Volksschullehrerseminare" aber verdienen solche Anstalten nicht*).

Wenn ich im Folgenden den Versuch wage, das Verfahren zu beschreiben, das im hiesigen Seminare eingeschlagen wird, um die Seminaristen zu praktischen Lehrern heranzubilden, und wenn ich deshalb nicht allein die Einrichtungen bezugs der Schulpraxis unserer Seminarschule veröffentliche, sondern damit auch zugleich jedem praktischen Volksschullehrer den Spiegel der Selbsterkenntnis vorhalte, in welchem er sich und sein Verfahren beurteilen kann: so glaube ich damit der pädagogischen Gegenwart einen Dienst zu leisten. Hat es der eine oder der andere Lehrer bereits weiter gebracht und leistet er Besseres, als ich fordere, so wird es immerhin für ihn nicht ohne Interesse sein, zu sehen, welches die Wege sind, auf denen andere zur Wahrheit zu kommen suchen. Ist dagegen das Streben eines zweiten oder dritten noch nicht mit dem Erfolge gekrönt worden, den ich als das Ziel echter Schulpraxis hinstelle, dann dürfte vielleicht das vorliegende Buch ein Ermunterungsmittel werden, das alte Geleise zu verlassen und den Versuch zu wagen, den neuen Weg zu betreten. Jedenfalls aber wird es

---

*) Sehr gut heißt es in dem „Pädag. Handbuch" von Dr. K. A. Schmid, Bd. I (Gotha 1877), S. 818 u. 819: „Wird man das Lehren als eine Kunst anzusehen nicht umhin können, da es nicht jedermanns Ding ist, so wird es auch als ein Gegenstand angesehen werden müssen, welcher der Unterweisung bedarf, und in dem Grade, als die Lehrenden ihr Werk künstlerisch treiben, wird man der Lehrer bedürftig sein, welche die Kunst zu lehren verstehen.

Die didaktische Kunst ist damit noch nicht vorhanden und entwickelt, daß einer im Vollbesitz der Wissenschaft oder der technischen Produktivität ist. Die Lehrkunst ist Frucht eines Nachdenkens, das absichtlich auf die Art und Weise gerichtet bleibt, in welcher der fragliche Gegenstand im unterrichtlichen Wege an die Erkenntnis des Schülers zu bringen ist. Sie ist nicht Sache des Blickes, des Griffes und natürlichen Instinktes, sondern Frucht des beobachtenden und experimentierenden Fleißes und sie will alles Ernstes gelernt sein wie jede andere Kunst. Ein Seminar ist eine Schule der Lehrkunst. Es gehört zur Lehrthätigkeit auch des Elementarlehrers eine Auffassung und Ausführung, welche ihre gerechte Würdigung nur darin findet, daß sie als eine Kunst verstanden und behandelt wird. Der Lehrerfolg wird so lange ein zuverlässiger bleiben, als das Lehren ein Akt bewußten und gesetzmäßigen Handelns ist. Wer aber in solch bildendem Handeln seines Erfolges sicher ist, der ist ein Künstler. Ein solcher muß das gelernt und eingeübt haben, worauf es beim Unterrichten ankommt."

für den praktischen Schulmann nicht ohne Interesse sein, zu erfahren, wie es möglich gemacht werden kann, die alte Klage der Schullehrer über den Mangel an Schulpraxis in den Seminaren endlich einmal verstummen zu machen.

Ehe wir zu einer Darlegung der thatsächlich bestehenden Verhältnisse übergehen, erscheint es notwendig, daß wir uns über die Beantwortung der Frage klar werden:

Unter welchen Bedingungen resp. Voraussetzungen und durch welche Mittel läßt sich im Seminar eine tüchtige Ausbildung der Seminaristen in der Schulpraxis ermöglichen?

Die Frage erfordert eine dreifache Antwort, denn die praktische Ausbildung ist abhängig:

1) von den Forderungen an die allgemeine Bildung unserer Zöglinge,
2) von den Ansprüchen an die pädagogische Tüchtigkeit der Seminarlehrer,
3) von den inneren und äußeren Einrichtungen des Seminars und der Seminarschule.

Was zunächst die Anforderungen an unsere Zöglinge anlangt, so läßt sich die praktische Bildung derselben nur ermöglichen, wenn die in das Seminar eintretenden Schüler für ihren künftigen Beruf überhaupt geeignet und zweckmäßig vorgebildet sind, so daß sie außer dem nötigen Grade geistiger Anlagen und der Gabe des natürlichen Lehrgeschickes auch das erforderliche Maß tüchtiger Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen. Besonders wünschenswert aber ist dabei eine tüchtige Bildung in der Muttersprache.

Man wird sofort erkennen, daß die vorstehenden Forderungen nicht alles umfassen, was man in dieser Beziehung zu verlangen berechtigt ist. Denn gehört z. B. zum Lehrer nicht vor allem ein körperlich gesunder Mann? Und ist nicht die Biederkeit, Bravheit und Sittenstärke seines Charakters mehr wert, als alles andere? Indes — es handelt sich hier nur um die fachmännische Ausbildung der angehenden Lehrer und so wird man mir wohl verzeihen, wenn ich der Kürze halber hier nur diese Seite in Erwägung ziehe.

Was zunächst das Maß der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten anlangt, so glaube ich an dieser Stelle einer tiefern Begründung überhoben zu sein, denn es liegt ja in der Natur der Sache, daß man andere nicht bilden kann, wenn man nicht selbst gebildet ist. Ein kenntnisloser oder dummer Lehrer ist doch eine gar zu jämmerliche Erscheinung! Nur auf das eine möchte hier noch ganz besonders aufmerksam zu machen sein, daß wir von den in das Seminar eintretenden Zöglingen vor allem eine sichere Grundlegung in den Elementen der allgemeinen Bildung fordern müssen. Das ist ja das Schlimme, daß in der Bildung unserer Seminaraspiranten in nicht wenigen Fällen die Elemente nicht

fest, die Fundamente nicht dauerhaft gelegt sind, und daß wir deshalb im Seminarunterricht in der Thätigkeit des Auf- und Weiterbauens so oft innehalten und uns mit der Reparatur des schlechten Baugrundes beschäftigen müssen. Wir machen nicht selten die Erfahrung, daß die Quantität der Kenntnisse gar nicht so karg bemessen ist, daß es aber an der rechten Qualität in erschreckender Weise fehlt; das oft reich bemessene Wissen ist eben nicht gründlich und nicht sicher. Wo aber die Gründlichkeit und Sicherheit fehlt, da werden die Seminaristen auch nie praktische Volksschullehrer werden, nie eine gute Schule schaffen, nie ihrem Stande wahrhafte Ehre machen. In Summa: Der Elementarlehrer muß also vor allem in der Beherrschung der Elemente fest und sicher sein. Vor allem muß eine solide Bildung in der Muttersprache gefordert werden. Die Sprache ist des Lehrers Werkzeug. Wenn es ihm darum an der nötigen Fertigkeit auf diesem Gebiete fehlt, so fehlt ihm das Hauptmittel zum erfolgreichen Betriebe seines Berufes. Wir fordern darum auch mit Recht: der deutsche Lehrer muß gut deutsch reden, deutsch lesen, deutsch schreiben können. Damit ist, wie es scheint, sehr wenig gefordert, im Grunde aber doch außerordentlich viel. Gut zu lesen, schön zu sprechen, streng orthographisch-richtig zu schreiben, einen einfachen, aber korrekten Aufsatz zu fertigen: welch eine simple Forderung, und doch welch weites Gebiet, welch große Aufgabe! Korrektes Sprechen und logisches Denken sind korrelate Begriffe. Wir erfahren es darum auch tagtäglich, daß in den Schulen oft nur deshalb die Zucht des Geistes fehlt, weil die Zucht der Sprache fehlt. Was ließe sich darum z. B. erreichen, wenn man in der Schule weniger über die deutsche Nationallitteratur redete und lieber die Zeit auf eine geist- und gemütbildende Einführung in dieselbe verwendete! Ich hoffe darum auch nicht mißverstanden zu werden, wenn ich sage: man müßte im Jugendunterrichte weniger auf die Ausdehnung und mehr auf die Tiefe der Kenntnisse sehen. Man treibt jetzt mit der Jugend auf einmal zu vielerlei, sie soll alles Mögliche lernen und womöglich noch etwas mehr; aber man übersieht dabei, daß man sich auf diesem Wege nur oberflächliche Menschen groß zieht, die an allem Möglichen nippen und naschen, von allem etwas wissen, aber von keinem etwas Rechtes haben. Die Bildung ist zwar ein aus vielen Bächen zusammengesetzter Strom und braucht als Strom ein breites Strombett. Aber doch nicht am Anfange! Die Quelle darf nicht ein Strombett haben, denn sie würde sonst in der Breite sich verlieren und den Strom nie erreichen! Es ist in der That Zeit, daß wir seitens der Seminare mit aller Macht auf eine gediegene Elementarbildung in der Muttersprache dringen, denn das Übel klettert bereits gleich einer Schlingpflanze am Baume des Lebens immer höher und höher, und schon werden in dieser Beziehung, selbst auf den Universitäten, bedenkliche Klagen laut. Also nochmals: Alles recht einfach, aber recht klar, recht fest und recht sicher, vor allem aber allseitige Beherrschung aller Wissenselemente, besonders in der Kenntnis und Handhabung der Muttersprache. Gründliche Elementarbildung: das also ist die erste Station auf dem Wege

zur praktischen Bildung unserer Seminaristen. Das Höherliegende ergiebt sich dann schon ganz von selbst; dafür sorgt dann schon der Zug der Zeit und die Liebe zum — Schein!

Aber mit den Kenntnissen und Fertigkeiten allein ist's doch noch nicht gethan. Wer hätte nicht schon das Wort Goethes bewahrheitet gefunden: „Es giebt seichte Köpfe, die erstaunlich viel wissen." An diesen Vielwissern kann uns freilich nichts gelegen sein. Wir müssen Rechtwisser haben, darum auch Menschen, welche nicht allein die geforderten gründlichen Elementarkenntnisse, sondern auch die nötige Begabung besitzen. Ein dummer Mensch wird nie und nimmermehr ein praktischer Lehrer werden. Er mag infolge seines oft rührenden Fleißes sich ein noch so reiches Wissen einpauken oder eingepaukt haben, er wird trotz alledem ein unpraktischer Mensch, ein Pfuscher in seinem Berufe bleiben. Es ist das ja natürlich, denn ihm fehlen die erforderlichen geistigen Anlagen, er ist nicht imstande, seinen Lehrstoff zu beherrschen, er hat nicht die Fähigkeit, über seine mühselig erworbenen Kenntnisse frei zu verfügen; es fehlt ihm das klare Denken, — er ist und bleibt ein unpraktischer Mensch. Man wende mir nicht ein, daß es im Lehrerberufe doch viel mehr auf die Treue ankomme als auf die gute Beanlagung. Daß es mit der Treue etwas Großes ist, das weiß ich auch. Aber wenn man die Treue zum alleinigen Kriterium des Lehrers machen wollte, dann würde man entweder die Dummheit privilegieren, oder es in der Ordnung finden müssen, wenn Chamisso seine alte Waschfrau zur Bekleidung einer Schulstelle vorgeschlagen hätte. Treue muß sein — gerade den Volksschullehrer macht groß die Treue im kleinen —, aber die erforderlichen Kenntnisse und das genügende Maß von Begabung müssen auch sein. Menschen ohne die erforderlichen Talente und Anlagen lassen sich nun ein- für allemal nicht zu praktischen Lehrern heranbilden; sie sind und bleiben ungeschickt.

Und auch noch ein drittes ist nötig: ich meine das Vorhandensein des zur Ausbildung des Lehrerberufes erforderlichen natürlichen Lehrgeschickes. An diese Forderung wird bei der Wahl des Lehrerberufes in den seltensten Fällen gedacht. Man ist zufrieden, wenn die jungen Leute eine einigermaßen genügende Portion Kenntnisse haben und das mitbringen, „was man so ins Haus braucht". Aber wenn sie dann in die höheren Seminarklassen kommen und in der Schule vor die Kinder gestellt werden, dann tritt der Mangel zutage. Sie haben etwas gelernt — aber sie sind nicht imstande, ihr Wissen zu popularisieren und, wie man zu sagen pflegt, an den Mann zu bringen; sie haben recht hübsche Kenntnisse — aber sie besitzen nicht die Gabe, dieselben für ihre Schulkinder nutzbar zu machen. Sie sind in der Schule so abstrakt, als ob sie statt der Kinder Männer zu unterrichten hätten, und so steif, daß man jeden Augenblick in die Versuchung kommt, ihnen zu helfen. Sie sind gescheite Menschen, aber schlechte Lehrer; es fehlt ihnen das praktische Geschick. Was für ein großes Verdienst könnten sich darum doch unsere Volksschullehrer erwerben, wenn sie dem Lehrstande Knaben zuführten, welche die Anlage zu diesem praktischen Geschicke besitzen. Und solcher Knaben giebt's ja nicht wenige! In

jeder Dorfschule finden sich unter den Monitoren solche kleine Schulmeister von Gottes Gnaden. Sie sind imstande, ihren Mitschülern eine Sache so deutlich und so plausibel zu machen, daß man eine wahre Herzensfreude an ihnen hat; sie besitzen eine so natürliche Mitteilungsgabe, daß sie die einfachsten Geschichten in der anziehendsten Weise darstellen können. Man gebe einigen befähigten Konfirmanden doch nur z. B. einmal Grimms Hausmärchen in die Hand und sehe zu, wie sie diese Erzählungen etwa vierjährigen Kindern erzählen. In der Art und Weise des Umgangs mit kleinen Kindern hat man einen Schlüssel zur Lösung des Rätsels, und es bedarf dann kaum noch einer weitern Nachforschung. In dem alten sächsischen Visitationsbüchlein aus dem Ende des 16. Jahrhunderts war deshalb auch die Frage zur Beantwortung gestellt: „ob unter den Knaben sonderliche Ingenien, geschickt zum Lehrerberufe, vorhanden seien". Jene Verordnung wird leider nicht mehr zur Ausführung gebracht. Die Neuzeit hat in dieser Beziehung andere Prinzipien aufgestellt. Tempora mutantur! Soviel steht indessen fest, daß, wenn man Krethi und Plethi in die Seminare sendet, der Volksschullehrerstand in der allgemeinen Achtung so tief sinkt, daß schließlich die Gemeinden zu der Ansicht kommen, die bisher gezahlte Besoldung sei noch viel zu hoch. Dann werden die Lehrer intellektuelle und moralische Proletarier und finanzielle dazu. Ich habe den Stand der Volksschullehrer von Herzen lieb und halte es deshalb für meine Gewissenspflicht, ihn vor dem Fortschreiten auf einem Wege zu warnen, der nach meiner festen Überzeugung ihm nichts nützen, wohl aber sehr viel schaden kann. Viel richtiger würde es mir erscheinen, wenn unsere Volksschullehrer sich für ihren Beruf überall die tüchtigsten Knaben aussuchten und die befähigtsten Köpfe und die besten Kräfte zur Hebung ihrer Berufsinteressen ins Feld des Kampfes schickten, um durch diese Pioniere die Festung althergebrachter Vorurteile erobern zu helfen. Die Dummen können uns und ihnen nichts nützen. Wir müssen befähigte, gut beanlagte und praktische Lehrer haben, auch im Interesse der Lehrer. —

Aber die praktische Bildung der Seminaristen hängt nicht allein von den natürlichen Anlagen und dem Geschicke der Zöglinge ab. Es muß dazu noch ein zweites kommen: Die Seminarlehrer müssen mit den thatsächlichen Verhältnissen, den praktischen Bedürfnissen und den Mitteln zur Hebung des Volksschulwesens auf das genaueste bekannt sein und den Seminarunterricht so viel als möglich im Hinblick auf den künftigen Lehrerberuf ihrer Schüler in methodisch-musterhafter Weise erteilen, überhaupt in ihrer gesamten Persönlichkeit und Erziehungs- und Lehrthätigkeit für ihre Schüler vorbildlich sein und bleiben.

Wie in allen Verhältnissen des Lebens, so kommt auch hier auf die Persönlichkeit das meiste an. Was helfen uns die besten Schulgesetze, wenn die Persönlichkeiten, welche mit ihrer Durchführung betraut sind, nicht die Kraft, den Willen, oder das Geschick haben, sie durchzuführen? Was helfen uns die zweckentsprechendsten Regierungs-

verordnungen über Seminar- und Lehrerbildung, wenn sich in den Seminaren nicht Männer finden voll treuer Lehrerliebe, eingehender Fachkenntnis, edlem Willen und ausdauernder Thatkraft? Es unterliegt keinem Zweifel: Gute Gesetze und Verordnungen begrüßen wir mit Freuden, aber tüchtige Persönlichkeiten sind uns doch lieber! Gesetze sind und bleiben nur tote Buchstaben, wenn ihnen nicht durch die betreffenden Persönlichkeiten Geist und Leben eingehaucht wird. Das ist in allen Verhältnissen so, davon macht auch das Seminarwesen keine Ausnahme. Darum gilt auch uns Seminarlehrern das Wort in 1 Tim. 4, 12. 13: „Sei ein Vorbild den Gläubigen im Wort, im Wandel, in der Liebe, im Geist, im Glauben, in der Keuschheit. Halte an mit Lesen, mit Ermahnen, mit Lehren, bis ich komme." Darum muß auch von jedem Seminarlehrer, welcher die Verpflichtung übernimmt, Volksschullehrer zu bilden, gefordert werden, daß er nicht allein aus dem Volke stamme, nicht allein ein reges Interesse dafür habe, dem Volke zu dienen, sondern auch ein warmes Herz für die Volksschule und ihre Lehrer besitze und dem entsprechend auch mit den Verhältnissen des Volksschulwesens auf das genaueste vertraut sei. Er muß nicht allein die Volksschule und ihre Bedürfnisse, sondern auch die Hindernisse und Schwierigkeiten der Arbeit in der Volksschule kennen; nicht allein wissen, wie viel in der Volksschule zu leisten ist und auf welchem Wege das zu Leistende erreicht werden kann, sondern auch selbst ein Meister auf dem Gebiete des Volksschulunterrichtes sein und in musterhafter Weise zur Ausführung zu bringen wissen, was er von den Volksschullehrern verlangt. Das Vormachen giebt ja in der Welt immer den meisten Respekt, und das Vorbild ist immer das beste Mittel zur Nachfolge. Je mehr wir uns darum in die Aufgabe unseres Berufes vertiefen, desto mehr werden wir auch erkennen, daß unsere Hauptverpflichtung vor allem darin zu suchen ist, daß wir unserm Volke durch tüchtige Volksschullehrer gute Volksschulen und durch diese eine tüchtige gebildete Jugend schaffen. Darum muß auch eines treuen Seminarlehrers erste Frage an jedem Schultage die sein: Was muß ich thun und welche Mittel muß ich in Anwendung bringen, um unseren Gemeinden Volksschullehrer heranzubilden, die mit geistiger Frische und klarer Erkenntnis, mit festem Willen und praktischem Geschicke, mit pädagogischem Takte und idealer Begeisterung die schwere, aber schöne Aufgabe ihres Berufes lösen? Je klarer wir uns diese Frage machen, desto praktischer werden wir dann auch in unseren Seminaren werden; denn wenn ich mich nicht ganz täusche, entstehen auf dem Gebiete des Seminarwesens die meisten unpraktischen Ideen der Neuzeit meist nur dadurch, daß man an alles Mögliche denkt, aber nur nicht an das, woran man immer zuerst denken sollte: an die armen Kinder, an die armen Volksschulen, an das arme Volk. Man ergeht sich in hohen Dingen, prunkt gern mit seiner Wissenschaftlichkeit und denkt nicht an das eine, was not thut. Es ist darum auch die in Preußen eingeführte Einrichtung von so großer Wichtigkeit, daß die Seminardirektoren und Seminarlehrer jedes Jahr eine Anzahl Volksschulen besuchen sollen. Wenn man bei dieser Gelegenheit in die

Dorfschulen kommt und sie in ihrem wirklichen Bestande kennen lernt, da sieht man die Früchte seines Thuns, da sieht man auch die Folgen seiner — Fehler. Da wird jeder, der sehen will, mit Macht und Gewalt auf die Thatsache hingeführt, daß man im Seminarunterrichte niemals praktisch genug sein kann, da wird auch jedem die Berechtigung der Forderung klar, daß unsere Volksschullehrer im Seminare die rechte Methode — die Methode der Anschauung und der genetischen Entwickelung — niemals dadurch lernen, daß man vor und mit ihnen über die Methode redet, sondern dadurch, daß man ihnen am eigenen Unterrichte die rechte Methode zeigt, d. h. in allem so logisch-klar, so genetisch-entwickelnd, so sprachlich-präcis und so praktisch-anwendbar unterrichtet, daß sie diese Methode ohne weiteres in die Volksschule übertragen können. Das Reden über die Sache ist das Unglück unserer Zeit, auch auf dem Gebiete der Pädagogik und Methodik. Man legt ja sonst immer so großen Wert auf die Anschauung: — gut denn, dann soll man doch auch im Seminar recht fleißig dafür Sorge tragen, daß die Art und Weise, wie wir den Seminarunterricht erteilen, für die künftigen Volksschullehrer mustergültig ist, so daß sie den Unterricht in ihren Volksschulen in derselben Weise geben lernen, wie sie es im Seminare gesehen, gelernt und erfahren haben. Ich weiß recht wohl, daß man über die Richtigkeit dieses Satzes gestritten hat, aber ich weiß auch, daß der Streit nur auf einem Mißverständnisse beruhen kann. Es handelt sich ja hier nicht darum, daß die Seminaristen bezugs des Stoffes nicht höher gehen und nicht mehr lernen sollen als das, was sie ihre Kindern einst zu lehren haben — darüber noch ein Wort zu verlieren, ist hier wohl überflüssig —, sondern es handelt sich hier nur um die Forderung, daß Seminar und Volksschule bezugs der Methode eine Einheit bilden und auf gleichem didaktischen Boden stehen sollen — hier wie dort gesunde Pädagogik, klare Anschauung, haarscharfe Entwickelung, strenge Disposition, präcise Fragestellung, strammes Denken, fleißige Übung und charakterbildende Zucht, vor allem aber eine Gewissenhaftigkeit und Treue, eine Begeisterung und eine Berufsliebe, der kein Hindernis zu groß und keine Arbeit zu schwer ist. Die Volksschulmethode, der volkstümliche Unterricht, das ist auch im Seminare das einzig richtige Verfahren, bei welchem die Seminaristen nicht allein für sich und ihren Beruf etwas Tüchtiges lernen, — sondern dann auch an den höheren Lehrstoffen sich hinaufarbeiten lernen zu einer Geistesbildung, deren sie sich in ihrem spätern Leben vor niemandem zu schämen haben. In Summa: Wenn man von den Volksschullehrern fordert, daß sie praktische Lehrer sein sollen, so müssen diese Forderungen vor allem die Seminarlehrer, die Lehrer der Lehrer, erfüllen. —

Aber die Seminarlehrer allein — und wenn sie auch noch so erfahrene und praktische Pädagogen wären — können bei ihren Schülern das gesteckte Ziel nicht erreichen, wenn nicht auch drittens durch zweckmäßige Seminareinrichtungen das Werk gefördert wird. Darum müssen also auch die gesamten inneren und äußeren Einrichtungen des Seminars dem Zwecke einer gediegenen praktischen

Lehrerbildung dienstbar gemacht werden, es muß insbesondere a) der gesamte Lehrplan der historischen, theoretischen und praktischen Pädagogik darauf angelegt werden, die Zucht und den Unterricht in der Seminarschule musterhaft zu gestalten; b) es muß die nötige Anzahl von Seminarübungsschulen vorhanden und die Einrichtung derselben eine musterhafte sein; c) die Vorbereitungsstunden, die Muster- und Probelektionen, die Hospitier- und Kritikstunden, sowie die Konferenzen mit den Lehrseminaristen müssen so eingerichtet werden, daß die jungen Leute die Überzeugung gewinnen, daß ohne angestrengte Arbeit, ohne gewissenhafte Treue und ohne fleißige Weiterbildung echte Praxis nicht möglich ist.

Was zunächst die Einrichtungen des Seminars betrifft, so würde es uns zu weit führen, hier alle darauf bezüglichen Forderungen zur Darstellung zu bringen. Wir würden dann ein ganzes Buch schreiben müssen, und das soll nicht geschehen. Wir beschränken uns deshalb hier nur auf einige der wichtigsten Punkte. Zunächst ist schon außerordentlich viel an der pädagogisch richtigen Aufstellung des Seminar-Lehrplans gelegen, denn hier ist in erster Linie dafür zu sorgen, daß nicht Ansprüche erhoben werden, die ganz und gar außerhalb des Zweckes einer gesunden Volksschullehrerbildung liegen, und daß man nicht den Babelgedanken unverständiger Schreier nachgeht, deren Forderungen schließlich auf nichts weiter hinauslaufen, als auf eine papierne Pädagogik, auf glänzende Scheinleistungen, die sich gedruckt ganz hübsch lesen, im Leben aber nie und niemals zur Ausführung gebracht werden und — nicht werden können. Unsere Zeit liebt ja allerdings den glänzenden Schein, und wer in dieser Beziehung heutzutage nicht mitthut, gerät sogar leicht in die Gefahr, ein Reaktionär genannt zu werden; aber sei's darum — hoch über der Verlogenheit und der Täuscherei solcher Forderungen steht uns doch das Lessingsche Wahr- und Mahnwort: „Ich bitte mir alles natürlich aus!" Sollte es aber wirklich so sein, daß dem Schein zuliebe in irgendeiner Lehrerbildungsanstalt überspannte Zeitforderungen wirklich zur Ausführung gebracht werden, so kann das ganz unmöglich im Interesse der Sache, d. h. einer gediegenen Volksbildung liegen und daher auch niemals zum Wohle der Schule geschehen. Eine Überbürdung mit Stoffmassen kann nur schädlich wirken; denn sie führt zur Oberflächlichkeit, überfüttert den Kopf, bricht vorzeitig die Kraft der Jugend und erstickt den Fortbildungstrieb. Jedenfalls ist es aber dabei in hohem Maße bedauerlich, wenn dann junge Lehrer nach ihrer Entlassung aus dem Seminare im Schuldienste stehend ihrer alma mater den Vorwurf zu machen volle Berechtigung haben: „Was man nicht weiß, das eben braucht man, und was man weiß, das kann man nicht brauchen."

Damit ist es indessen doch noch nicht genug, daß die Zöglinge an der Art und Weise, wie im Seminare ihre Lehrer unterrichten, zugleich ein Muster und Vorbild für ihren eigenen Unterricht bekommen, sondern jeder Seminarlehrer hat auch die Verpflichtung, seinen Zöglingen

die methodischen Grundsätze, nach welchen er seinen Fachunterricht erteilt*), zum klaren Bewußtsein zu bringen, so daß seine Schüler genau erfahren, warum er seinen Unterricht so oder so giebt, und wie sie es daher einst in ihrer Schule anzufangen haben, um mit Sicherheit zum Ziele zu kommen. Eine Besprechung der Methodik des von ihm vertretenen Unterrichtsfaches ist daher auch für jeden Seminarlehrer ganz unerläßlich (vgl. die Behandlung der speziellen Methodik in dem vorliegenden Buche).

Auch ein drittes kann jedem Seminarlehrer nicht erlassen werden, nämlich daß er im Beisein der Seminaristen noch besondere Unterrichtslektionen mit Kindern hält, den Seminarzöglingen dadurch auf dem anschaulichsten Wege zeigt, wie man mit Kindern umzugehen hat und wie die den Seminarzöglingen bereits bekannt gewordenen didaktischen Gesetze in der Wirklichkeit des Schullebens sich praktisch gestalten.

Endlich sind auch die Zöglinge zu veranlassen, sich im Beisein des betreffenden Seminarlehrers im Unterrichten zu versuchen und zu üben. Dieser applikatorische Unterricht (der anfangs in der Form zusammenhängender Darstellungen am Schlusse einer jeden Schulstunde aufzutreten hat!), gilt für alle Fächer des Seminarunterrichtes (auch für die technischen!), denn, wenn auch der Direktor als Speziallehrer für Pädagogik auf die didaktische Seite des Unterrichtes hervorragende Rücksicht nimmt, so ist doch dazu nicht genug Zeit vorhanden, um die Sache in ihrem ganzen Umfange erschöpfen zu können. Es ist nicht genug, daß die Zöglinge zeichnen können, sie müssen das Zeichnen auch lehren können — nicht genug, daß sie Turnunterricht 2c. empfangen, sie müssen diesen Unterricht auch den Kindern erteilen lernen! Der gesamte Seminarunterricht muß daher den Zweck haben, die Zöglinge zu einer korrekten und soliden Unterrichtserteilung in der Volksschule zu befähigen. Kann der Lehrer dabei das Nötigste aus der Geschichte der Methodik noch mit einfließen lassen, damit die jungen Leute erfahren, wie der Unterricht allmählich so geworden ist, wie er jetzt ist, und welchen Männern wir die Fortschritte der Jetztzeit zu verdanken haben, so ist das jedenfalls eine sehr schätzenswerte Zugabe, die auch, nebenbei bemerkt, den künftigen Lehrern das Bestehen der zweiten Prüfung um ein Bedeutendes erleichtern wird**).

Eine ganz besondere Rücksicht bezüglich der Erzielung einer gesunden Schulpraxis hat aber der Seminarlehrer der Pädagogik (in den meisten Fällen der Seminardirektor) zu nehmen. Man unterscheidet im pädagogischen Unterrichte gewöhnlich eine dreifache Art der Pädagogik: 1) die historische, 2) die theoretische, 3) die angewandte oder praktische Pädagogik. Indessen würde man sich doch irren, wenn man diese Teilung so verstehen wollte, daß die historische oder theoretische Pädagogik in keiner Weise sich um die praktische Verwertung zu kümmern habe. Im Gegenteil: aller pädagogischer Unterricht, unter welchem Titel er auch im Lehr- oder Stundenplan auftritt, muß im Seminare als ein Mittel zur praktischen Förderung der Seminarzöglinge an-

---

*) Vgl. Dr. Frick, Die Einheit der Schule. Frankfurt a. M. 1884.

**) Vgl. Kehr, Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts. 2. Aufl. Gotha 1887 ff.

gesehen werden. Es sei deshalb hier auch gestattet, wenigstens mit einigen Strichen das Wesen und das Ineinandergreifen der verschiedenen pädagogischen Unterrichtsfächer zu kennzeichnen.

In den preußischen Schullehrer-Seminaren tritt bekanntlich die historische Pädagogik in der Unterklasse auf. Ob das richtig ist oder nicht, gehört nicht hierher. Es ist daher an dieser Stelle auch nur darauf hinzuweisen, daß nach den preußischen „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" die Zöglinge 1) nur das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes erhalten sollen; 2) dieses Wesentliche aber soll in lebendigen Bildern und zwar a) der bedeutendsten Männer, b) der bewegtesten Zeiten bestehen; endlich sollen die Zöglinge 3) die interessantesten und folgenreichsten Verbesserungen auf dem Gebiete der Volksschule kennen lernen. Hat der Unterricht sich dem entsprechend im ersten Semester mehr damit zu befassen, wie sich das Schulwesen und der Unterricht in früheren Zeiten und zwar im allgemeinen entwickelt hat, so wird das zweite Semester sich in besonderm Maße mit der Entwickelung der deutschen Volksschule, von der Gründung derselben bis auf die Gegenwart, zu beschäftigen haben. Dabei ist es freilich noch nicht genügend, wenn die Seminaristen den Lebensgang (die Biographie) von Männern wie Luther, Amos Comenius, Herzog Ernst der Fromme, August Hermann Francke, Rousseau und Basedow, Hecker und E. v. Rochow, Pestalozzi und Diesterweg, Harnisch und Sailer, Herbart und Fröbel u. a. m. kennen lernen; ungleich notwendiger ist es, daß sie erfahren, was die Männer gethan und welche pädagogischen Grundsätze sie in ihren Werken ausgesprochen haben (Litteraturkenntnis); am allernotwendigsten aber ist es, daß die Zöglinge fort und fort veranlaßt werden, sich die Frage zu beantworten: „Welche dieser Grundsätze werden in unserm Seminare und in der Volksschule verwirklicht und welche erweisen sich als nicht praktisch anwendbar?" Da müssen Vergleichungen gezogen werden zwischen Comenius und Rousseau, Pestalozzi und Basedow ꝛc., da müssen Entgegenstellungen stattfinden zwischen Rousseau und E. v. Rochow, zwischen Herbart und Diesterweg; da muß geprüft werden, welche Ansichten diese Männer über die leibliche Erziehung, über die Bildung des Verstandes, über die Pflege des Gedächtnisses, über die Wertschätzung des Gemütes oder der Charakterbildung u. a. m. übereinstimmend ausgesprochen haben, oder in welchen Punkten sie verschiedener Meinung gewesen sind, und dann darf niemals die Frage vergessen werden: „Wofür wollen wir uns entscheiden, und was wollen und sollen wir davon in der Erteilung des Volksschulunterrichtes verwerten oder, je nach Umständen, vermeiden?" Wie viele Mißverständnisse würden bei Beachtung dieses Verfahrens vermieden werden, wie viel mehr Klarheit würde in den Betrieb der verschiedenen Unterrichtsgebiete kommen; wie viele schon längst dagewesenen Forderungen, welche in unserer Zeit oft für ganz nagelneue ausgegeben werden, würden dadurch ins rechte Licht gestellt werden, und wie viele hochmütigen Schreier und Neuerer würden durch ein derartiges Verfahren zum demütigen Schweigen gebracht werden! Auf

diesem Wege würde denn auch die Geschichte der Pädagogik zugleich ein gutes Stück Schulpraxis werden und die jungen Leute mit pädagogischen Grundsätzen und Idealen erfüllen, die sie nicht als ein totes Wissen in ihrer Seele tragen, sondern welche zu heilsamen Triebkräften ihres Lehrerlebens werden und zu einem wirklich praktischen Können führen. Den Seminaristen die berühmtesten Lehrer unseres Volks recht anschaulich-lebendig vor die Seele zu stellen, teils zur Prüfung, teils zur Nachahmung, das ist eine gar köstliche Arbeit, die — in rechter Weise betrieben — das pädagogische Urteil der Seminaristen in der besten Weise fördert und dem spätern Unterrichte in der Seminarschule in der zweckmäßigsten Weise vorarbeitet*).

Ähnlich wie hier ist es auch mit der Theorie der Pädagogik in der Mittelklasse unserer preußischen Seminare. Hier erscheint es ja vollständig in der Ordnung, daß die Seminaristen das Notwendigste aus der Psychologie und Logik kennen lernen. Was wäre denn auch ein Lehrer und Erzieher, der die Kindesseele und den Menschengeist nicht kennt! Es ist daher auch eine durchaus gerechtfertigte Forderung, daß jeder Volksschullehrer über die allgemeinen Kräfte und die Gesetze des Geisteslebens, die Bedingungen der Entwickelung desselben, über das Wesen der intellektuellen Bildung (Bildung der Anschauungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begriffe, Urteile, Schlüsse, das Wesen des Verstandes, des Gedächtnisses, der Erinnerung, der Reproduktions- und Associationsgesetze, der Apperception, der Konzentration, des induktiven und deduktiven Denkens 2c.) klar unterrichtet sein muß. Nicht minder notwendig ist es, daß die Seminarzöglinge das Wesen des Gemütes, der Gemütsbildung und des Gefühlslebens richtig beurteilen können, endlich auch, daß sie auch die moralische oder Willens-Bildung nach ihrem Wesen, ihren Mitteln und ihren Zielen (vom blinden Triebe an bis hinauf zum Ideale der sittlichen Freiheit) kennen und erkennen lernen und mit den nötigen Erziehungsmitteln ausgerüstet werden, durch welche das Gewissen, der Wille, der Gehorsam, der sittliche Charakter 2c. zur naturgemäßen Ausbildung gebracht, die entgegenstehenden Hemmnisse beseitigt, die hierbei zutage tretenden Krankheitserscheinungen geheilt werden können. Und soll ich noch im besondern der religiösen Bildung gedenken und noch besonders darauf hinweisen, daß in der Religion des Christentums die höchsten und schönsten Ideale alles menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens enthalten sind, und daß daher die Frömmigkeit des Herzens nicht allein im allgemeinen, sondern auch im Schulleben mehr gilt als alles andre? Über alle diese Fragen müssen die Seminarzöglinge auf dem Wege der Induktion und eines selbständigen Denkens Aufschluß er-

---

*) Giebt es auch kein Werk, welches auf diese Forderungen besonders zugeschnitten ist, so fehlt es doch nicht an Büchern, aus denen der betreffende Lehrer reichlich bemessenes Material und vielfache Anregung entnehmen kann: Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit (Gütersloh 1877, 5. Aufl., 4 Bde.); Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik (Köthen 1858 ff., 2. Aufl., besorgt von Wichard Lange); Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit (Leipzig 1882) u. a. m., sowie die bekannten Lehrbücher von Dittes, Schorn, Schumann, Kahle, Schulz, Kehrein, Schiller u. a.

halten, ebenso wie über die Rechte und Pflichten, welche dadurch den verschiedenen Erziehungsfaktoren (dem Staate und der Kirche, der Gesellschaft und dem Elternhause, der Kultur und Litteratur 2c.) erwachsen. Endlich muß auch über das, was die Schule dabei zu leisten hat (die Notwendigkeit und die Art und Weise der Disziplin, Mitteilung der Unterrichtsgegenstände, Unterrichtsform 2c.) nicht die mindeste Unklarheit herrschen.

Aus diesen kurzen Darlegungen ist wohl zur Genüge zu ersehen, daß die Seminare durchaus keine Gegner der Theorie sind — im Gegenteil: wer Lehrerbildner sein will, wird gern zugeben, daß die Theorie die Pfahlwurzel der Praxis ist und daß eine Praxis ohne Theorie nur zur handwerksmäßigen Routine herabsinkt. Nur darum handelt es sich hier, daß man sich mit der bloßen Theorie nicht begnügen soll und darf, sondern daß die Schüler in jeder Stunde immer wieder auf das eine, was not thut, hingewiesen werden müssen: „Was wirst du dieser oder jener Theorie gemäß einst in deiner Schule zu thun haben? Wie wirst du in diesem und jenem Falle deine Schulkinder behandeln? Welche Mittel wirst du unter diesen und jenen Bedingungen zur Anwendung bringen, um dieses oder jenes Ziel mit Sicherheit zu erreichen?“ So darf z. B., um auf Früheres zurückzugreifen, nicht vom Gedächtnisse die Rede sein, ohne daß zuletzt die Frage gestellt wird: „Was würdest du demgemäß in der Schule thun, wenn du einen Schüler so und so hättest und du ihm die oder die Memorieraufgabe stelltest? Wie ist auf Grund der aufgefundenen psychologischen Gesetze der Rechenunterricht auf der Unterstufe zu betreiben, das Memorieren, das Schreiben 2c.?“ Bei der Lehre von den Begriffen, den Definitionen 2c. müssen die Schüler angeleitet werden, nicht allein Definitionen zu bilden, sondern solche auch auf dem Wege der Frage und Antwort zu entwickeln. Erst durch die Verbindung mit der Logik erhält die Lehre von der Fragebildung ihre rechte Stellung. Auf eine korrekte Fragebildung kann ja überhaupt nie genug Wert gelegt werden. So muß also überall das auf dem Wege der Induktion aufgefundene Naturgesetz des Geistes stets auf bestimmte Fälle angewendet und durch diese Anwendung und Verwertung das Denken geschärft, die Unterscheidung geübt und die naturgemäße Erziehung der Jugend gefördert werden. Von diesen Grundsätzen ausgehend, gebe ich daher auch dem Ausspruche Dörpfelds meine volle Zustimmung: Es giebt nichts Praktischeres, als eine gute Theorie — nämlich in ihrer richtigen Anwendung. An Wegweisern zum psychologischen Unterrichte und an Lehrbüchern der Psychologie für Seminare und verwandte Anstalten fehlt es ja heutzutage nicht. — Aber so empfehlenswert auch einzelne dieser Schriften sind, so sicher ist es doch auch, daß der Lehrer jedes Lehrbuch mit seiner Individualität durchdringen und den Lehrstoff für seine Zwecke gestalten, das Beste aber immer aus dem Schatze seiner eigenen Erfahrungen hinzuthun muß. Wenn das versäumt wird, wenn sich der Lehrer zum Sklaven seines Lehrbuches erniedrigt, die Psychologie nicht fort und fort im Hinblick und im Dienste des praktischen Schullebens erteilt, dann ist in der That mit all dem psychologischen Wissen dem künftigen Lehrer sehr wenig geholfen.

Erst wenn auf diesem praktischen Wege der Unterweisung in der historischen und theoretischen Pädagogik für unsern künftigen Lehrer ein sicheres Fundament gelegt ist und der praktische Blick eine so genügende Nahrung und Schärfung erfahren hat, daß die jungen Leute sich nach dem Tage sehnen, an dem sie das Erlernte und Erkannte in der Praxis der Seminarschule zur Anwendung bringen können, erst dann ist die Zeit gekommen, in der sie in die Seminarschule eintreten und hier die dritte Art der Pädagogik pflegen lernen — die angewandte Pädagogik.

So muß denn also der gesamte Lehrplan des Seminars, im besondern in allem, was Unterricht in der Pädagogik heißt, in einer Weise angelegt sein, daß der Erziehung und dem Unterricht der Seminaristen in der Seminarschule in der zweckmäßigsten Weise vorgearbeitet wird. Das Seminarleben gleicht einem Baume. Die Wurzeln und der Stamm sind der Seminarunterricht. Das Resultat aber, welches die Lehrseminaristen in der Seminarschule erzielen, ist die erquickende Frucht. Mit Recht könnte man darum auch von den Seminaren sagen: „An ihren Früchten, d. h. an ihren Seminarschulen, sollt ihr sie erkennen". Wie aber der Baum das ganze Jahr hindurch an der Bildung der Frucht arbeitet; wie er im Herbste die alten Blätter abwirft, nur um den neuen Fruchtknospen Raum zu verschaffen; wie er seine Wurzeln immer tiefer in die Erde senkt, um der Frucht die geeignete Nahrung herbeizuführen; wie er die Blätter und Blüten treibt, um zu seiner Zeit die labenden Früchte entstehen zu lassen ꝛc.: — so muß auch das Seminar seine gesamte Kraft darauf verwenden, die Seminaristen zu geschickten und lebensgewandten Lehrern in der Seminarschule resp. Volksschule heranzuziehen. Jedes Jahr werden zwar dem Baume die Früchte abgenommen; aber so wenig der Baum darüber unmutig wird, sondern sofort mit neuer Kraft an der Bildung neuer Früchte arbeitet, so hat auch das Seminar mit unermüdlicher Geduld und nie ersterbender Ausdauer immer wieder von neuem am Werk zu stehen und nicht müde zu werden in der gottgesegneten Arbeit einer lebensgesunden und wahrhaft praktischen Lehrerbildung. Das Werk ist schwer, die Arbeit groß, die Mühe bedeutend, aber der Lohn ist auch köstlich! — Verdirb es nicht, es liegt ein Segen drin!

Und nun noch zuletzt ein kurzes Wort über den pädagogischen Unterricht in der Oberklasse. Hier teilt sich derselbe in zwei Gruppen, denn einerseits müssen in den dafür festgesetzten zwei Stunden zunächst die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" zur genauen Besprechung kommen, weiterhin müssen die hauptsächlichsten, das Volksschulwesen und den Lehrer betreffenden Ministerial- und Regierungsverordnungen zur Kenntnis der Zöglinge gebracht werden, und endlich müssen die nun bald aus der Anstalt abgehenden Zöglinge, abgesehen von den notwendigen Repetitionen, die erforderliche Anleitung zu einer zweckentsprechenden Weiterbildung erhalten. Es läßt sich in letzterer Beziehung besonders viel thun, wenn man den Unterricht nicht allein auf das Gebiet der intellektuellen und beruflichen Weiterbildung beschränkt, sondern auch die sittliche Seite, den Umgang, das

Verhalten des Lehrers in der Gemeinde und im Leben ꝛc. mit ins Auge faßt! Anderseits werden aber mit dem Eintreten in die Oberklasse nun auch die Zöglinge zu Lehrseminaristen erhoben und erhalten als solche das Recht und die Pflicht, in der Seminarschule unter Anleitung eines dafür besonders ernannten Ordinarius in selbständiger Weise Unterricht zu erteilen und sich hier die Kunst anzueignen, die bisher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in geschickter Weise zur praktischen Ausführung bringen zu können. Die jungen Leute kommen damit in ein durchaus neues Stadium ihrer Entwickelung, denn während sie bisher den Unterricht nur historisch oder theoretisch kennen gelernt und in praktischer Beziehung nur mit einzelnen Kindern versucht haben, werden sie jetzt vor eine ganze Schulklasse gestellt. Das ist ein wichtiger Schritt! Ich sehe immer meine herzliche Freude daran, wenn ein Knabe seine ersten Stiefel oder seine erste Uhr bekommt. Das ist in seinem Leben ein Ereignis. Nicht minder interessant sind aber die Beobachtungen, wenn unsere Seminarzöglinge zum erstenmal als Lehrer vor eine ganze Schulklasse gestellt werden! Da mischen sich Bangigkeit und Freude gar wunderbar! Da heißt's: „Nimm alle Kraft zusammen, die Lust und auch den Schmerz!" — Darf ich an dieser Stelle eine Beobachtung aussprechen, so möchte es die sein: In den ersten vier Wochen des Schullebens kann man gegen die Lehrseminaristen nie streng genug sein, denn sie begehen trotz aller Vorbereitung und trotz aller Sorgsamkeit eine solche Menge pädagogischer Fehler, daß der Wagen des Schullebens jeden Augenblick in der Gefahr ist, umgeworfen zu werden. Was die Geschichte der Pädagogik zu irgendeiner Zeit an Mißgriffen aufzuweisen hat: in den ersten Wochen des neuen Schuljahres sorgen die Lehrseminaristen dafür, daß diese Mißgriffe von ihnen zur Darstellung gebracht werden. Es scheint nun einmal so zu sein, als ob die Summe der Irrtümer, welche die Menschheit begangen hat, sich in jedem Einzelmenschen wiederholen müsse! Fortwährende Aufsicht und strengste Überwachung thut darum dringend not. Insbesondere ist mit aller Macht und Gewalt dafür zu sorgen, daß die Lehrseminaristen gleich in den ersten Wochen ihres Schullebens das lernen, was manche Leute in ihrem ganzen Leben nicht lernen — nämlich Selbsterkenntnis. Sie müssen deshalb fort und fort darauf hingewiesen werden, daß sie den Grund der Mißerfolge stets in sich selbst zu suchen haben. Ihnen zu dieser Selbsterkenntnis zu verhelfen, das ist die ebenso wichtige, als schwere, aber unbedingt notwendige Aufgabe des aufsichtführenden Lehrerkollegiums.

Doch ich breche hier ab, um nicht Späterem vorzugreifen, und betrachte daher den zweiten Punkt der oben aufgestellten Forderung: Jedes Seminar muß die nötige Anzahl an Übungsschulen und zwar mit musterhaften Einrichtungen haben. In diesem Punkte ist ein gutes Stück Schulpraxis begründet! Ein Seminar ohne Seminarschule kommt mir vor, wie eine Schwimmanstalt ohne Wasser! Ich freue mich darum auch so aufrichtig, daß wir auf Grund der Allgemeinen Bestimmungen in den preußischen Seminaren mindestens zwei Übungsschulen haben, — eine mehrklassige, als Bild einer geteilten Schule (Bürgerschule),

und eine einklassige, als Bild einer ungeteilten Dorfschule. Natürlich müssen diese beiden Schulen in ihrer gesamten Organisation, in ihren Lehrplänen und Lehrmitteln bis auf die Subsellien und die Wandtafeln herab den Seminaristen die Anschauungen des Soliden und Musterhaften bieten. Mit den Kindern der Seminarschule muß der junge Lehrpraktikant seine ersten Erziehungs- und Lehrversuche machen; hier muß ihm die erste Ahnung aufgehen von der Schönheit und Herrlichkeit, aber auch von der Schwierigkeit und Verantwortlichkeit des Lehrerberufes. Hier muß aber auch aufs sorglichste die Klippe vermieden werden, daß die Seminarschule zu einer Experimentieranstalt erniedrigt wird, — eine Gefahr, welche um so näher liegt, als die Seminaristen noch keine Lehrer sind, sondern solche auf dem Wege der Übung erst werden sollen. Wenn unsere Seminarschulen die Aufgabe hätten, Experimentieranstalten zu sein, dann würde ich zu den ersten gehören, die den Vorschlag machten, sie zu schließen. Zum Experimentieren ist der Kindesgeist zu edel. Daraus folgt aber auch zugleich, daß mit aller Umsicht alle erforderlichen Vorbeugungs- und Vorkehrungsmittel getroffen werden müssen, die Seminarschulen vor einer derartigen Gefahr zu bewahren. Die Vorarbeiten und Thätigkeiten, welche hierzu notwendig sind, erfordern freilich nicht allein eingehende psychologische Studien, sondern auch ein organisatorisches Geschick, denn es müssen hierbei so viele Umstände berücksichtigt werden und so mannigfache Kräfte harmonisch ineinandergreifen, daß es wohl besser sein dürfte, diese Dinge lieber in einem folgenden Kapitel besonders zu behandeln.

In jedem Falle aber liegt von jetzt ab der Schwerpunkt des Ganzen in der Seminarschule und in deren Einrichtungen. Die Seminarschule ist das Operationsfeld, wo es sich zeigen muß, ob das erworbene Wissen vor der Forderung des ausübenden Könnens standhält. Daher ist auch der Zweck des vorliegenden Buches kein anderer, als die im Dienste der praktischen Lehrerbildung stehenden Einrichtungen der Seminarschule näher zu beschreiben und durch diese Beschreibung nicht allein ein individuelles Bild dieser Anstalt zu liefern, sondern auch dem Diesterwegschen Worte Wahrheit zu verschaffen: „Nicht zum Abschluß, noch weniger zum Nachbeten, sondern anderen zur Anregung.“

Ehe wir indes in diese Arbeit eintreten, möchte es doch wohl noch nötig sein, ein Mißverständnis aus dem Wege zu räumen. Wir haben ja zwar im Vorhergehenden gezeigt, wie uns alles daran liegt, die Seminarzöglinge zu wirklich praktischen Volksschullehrern heranzubilden. Sie sollen als künftige Lehrer „wissen, was sie sollen, und können, was sie wollen“. Aber wir haben dabei doch durchaus nicht die kühne Ansicht, als ob damit fertige Lehrer gebildet würden. Dieser Gedanke liegt uns vollständig fern, und etwaige Zumutung nach dieser Seite hin weisen wir weit von uns ab. Wir müssen das schon aus dem sehr einfachen Grunde thun, weil wir das gar nicht ermöglichen können. Wir können im Seminare und in der Seminarschule nur die Vorbereitungen zur Praxis geben, nur die Richtungslinien zeichnen, nur die Rolle eines Wegweisers übernehmen und die jungen Leute nur in die Vorhallen einer gesegneten Lehrgeschicklichkeit einführen. Wenn

wir dieses Ziel erreichen, dann haben wir das Unsere gethan — ganz und voll. Denn um einen Menschen zu einem nach jeder Seite hin wahrhaft praktischen Lehrer zu bilden, dazu gehört mehr als die kurze Spanne der Seminarzeit. Dazu gehört ein ganzes, langes Leben voll Arbeit und Selbstverleugnung. Dazu gehört eine fortwährende Arbeit am eigenen Geist, eine intensive, zweckmäßige, alle Zersplitterung der Kräfte vermeidende und stets auf das Ziel direkt losgehende Weiterbildung: dazu gehört auch, daß der Lehrer sich nie zu einer ordinären Auffassung seines Berufs herabziehen läßt, sondern für alles Schöne, Edle und Große sich ein warmes Herz und einen offenen Blick bewahrt; dazu gehört endlich auch eine Liebe, die nicht das Ihre sucht, und eine Begeisterung, der keine Mühe zu groß, keine Arbeit zu gering, kein Werk zu schwer ist. Zum Volksschullehrer gehört eben ein ganzer Mann und ein ganzer Mann ganz. In jedem Falle müssen wir dabei freilich auch den alten Irrtum fallen lassen, als ob Bildung nichts weiter sei als ein Wissen. Wahre Bildung ist nicht ein Haben, sondern ein Sein! Darum ist auch nicht das Seminar das beste, das seinen Schülern die meisten Kenntnisse beibringt, sondern dasjenige, das seine Zöglinge intensiv bildet und ihnen die heilige Begeisterung für die herrliche Aufgabe des Lehrerberufs und den lebendigen Trieb nach vernünftiger und fördernder Weiterbildung am tiefsten in die Seele senkt. Eine Unerläßlichkeit ist daher auch jedenfalls die ideale Auffassung von den Aufgaben des Lehrberufes und die Einpflanzung eines unverwüstlichen Strebens nach tüchtiger Aus- und Weiterbildung innerhalb der Grenzen des Volksschullehrer-Berufes. — Wohlverstanden: innerhalb dieser Grenzen, denn es giebt eine Art von Fortbildung — und ihr verfallen leider oft die fleißigsten unter den jungen Lehrern —, die den Mann in seinem Berufe nicht allein nicht fördert, sondern ihn hemmt und zurückbringt, ja unter Umständen ihn geradezu zugrunde richtet. Wie manch junger, strebsamer Lehrer ist schon infolge einer falschen und verkehrten Weiterbildung den Pflichten seines Berufes und schließlich seinem Berufe selbst untreu geworden! Die ihm aufs Gewissen gelegten Schulkinder hat er versäumt und seine Schule und seine pädagogische Fortbildung hat er vernachlässigt, weil — ja weil er gemeint hat, mit der Kenntnis der französischen, englischen, lateinischen oder griechischen Sprache, mit allerlei gelehrten Wissenschaften und schönen Künsten u. dgl. der Welt imponieren zu können. Diese ganz außerhalb seines Berufes liegenden Studien haben seine ganze Zeit und seine gesamte Kraft in Anspruch genommen, und so ist er nicht dazu gekommen, sich in gewissenhafter Weise für jede Schulstunde vorzubereiten, sich in aller Treue um seine Schule zu bekümmern, allen Pflichten seines Berufes aufs pünktlichste nachzukommen, mit allem Fleiße die besten Schriften auf dem Gebiete der Pädagogik und Volksschulmethodik zu studieren und seinen Stolz in den erzieherischen Erfolgen und den gediegenen Unterrichtsleistungen seiner Schüler zu suchen. So ist er, verführt von dem Teufel der Eitelkeit und Selbstsucht, dem Strebertum in die Arme gefallen, in seinem Berufe ein Fremdling und zuletzt ein

Mietling geworden und hat daher auch nie das köstliche Gefühl genossen, mit ganzer Seele und ganzem Herzen ein ganzer Schulmeister und — ein ganzer Mann ganz zu sein. Er hat sein Glück nicht da gesucht, wo allein es zu finden ist, in der treuen Arbeit und der Pflichterfüllung seines Berufes, und ist dadurch sich selbst untreu geworden und schließlich unzufrieden mit sich und der Welt unbetrauert ins Grab gesunken. Armer Mann! Armer Lehrer! — — —

Nach diesen vorbereitenden und einleitenden Bemerkungen über die Vorbedingungen einer gesegneten Schulpraxis gehen wir nun zur Sache selbst über und betrachten zunächst die Seminarschulen und deren Einrichtungen.

Die Seminarschulen.

„Ohne Übungsschule ist das Seminar eine Lehr- und Lern-, mitunter auch eine Schwatz- und Kritisier-, nur keine Bildungs-Anstalt für praktische Lehrer." Diesterweg.

„Jedes Schullehrerseminar ist mit einer mehrklassigen und einer einklassigen Übungsschule organisch zu verbinden."
Allg. Best. v. 15. Okt. 1872.

Wenn das Schullehrerseminar*) in der That und Wahrheit eine Samen- oder Pflanzstätte der Lehrerbildung sein soll, so darf, wie unser Motto bereits sagt, eine mit dem Seminar organisch verbundene Übungsschule nicht fehlen. Sie ist dasselbe, was für den Mediziner die Klinik, für den Chemiker das Laboratorium, für den Maler das Atelier, für den Architekten der Bauplatz oder für den Schwimmer das Wasserbassin ist; — eine Anfangs- und Versuchsstation des pädagogischen Könnens und ein für angehende Lehrer bestimmtes Arbeitsfeld zur Erlernung der Kunst des Erziehens und Unterrichtens. Wenn die einen von der Seminarschule fordern, daß sie lediglich und allein eine Übungsschule, die anderen aber, daß sie zugleich auch eine Musterschule sein müsse, so scheinen sich diese scheinbar widersprechenden Forderungen im Hinblick auf den Umstand um so weniger vereinigen zu lassen, als die Lehrer der Seminarschule bekanntlich noch keine Lehrer, sondern nur erst Lehranfänger sind. In der That läßt sich nicht in Abrede stellen, daß die Vereinigung dieser beiden Gegensätze eine recht schwierige Sache, für manche Leute geradezu ein Rätsel ist. Ehe wir indes an die Lösung dieses Rätsels herantreten, sei es uns gestattet, vorher erst noch einige Bemerkungen über die äußere Organisation der Seminarschulen vorauszusenden.

1. Es ist nicht wohlgethan, wenn sich die Seminarschule von der durchschnittlichen Gestalt der Schulen entfernt, für welche die Seminaristen gebildet werden sollen. Wollte man daher mit dem Seminar etwa eine oder mehrere vielklassige höhere Bürgerschulen oder höhere Töchterschulen ver-

---

*) Das Wort Seminar führt zurück auf lat. semen (Same); daraus ist seminarium (Pflanzschule) gebildet.

binden, so ließe sich damit vielleicht zwar nach außen hin Staat machen, die Sache selber aber würde ihren Zweck vollständig verfehlen. Das einzig richtige Operationsfeld für die künftigen Volksschullehrer ist eine Volksschule im herkömmlichen Sinne des Wortes.

2. So wenig die Seminarschule das Bestreben haben darf, mit einem vielgliedrigen Schulorganismus der großen Menge „imponieren“ zu wollen, so wenig darf sie sich betreffs des Lehrplans, der Methode und der pädagogischen Grundsätze von dem tiefinnersten Wesen der eigentlichen Volksschule entfernen*). Sie darf nicht unter und nicht über dem stehen wollen, was die staatlichen Bestimmungen von einer gut eingerichteten Volksschule verlangen.

3. Nur dadurch hat sie sich von anderen Anstalten ihrer Art zu unterscheiden, daß sie, wie in ihrer gesamten Organisation, so auch betreffs ihrer Schuldisziplin, ihrer Lehrpläne, ihrer Methoden und ihrer Lehrmittel bis auf die Subsellien und Wandtafeln herab die Anschauung einer musterhaften Solidität bildet, so daß an ihr der junge Lehrer ein Vorbild bekommt, an welchem er noch in den spätesten Jahren seiner Lehrerwirksamkeit sich ein Exempel nehmen kann zur Korrektur für seine Schule. Es ist daher auch dem Irrtum entgegenzutreten, der uns wohl hier und da begegnet ist, als ob die Seminarschule nur eine Musteranstalt bezüglich der Handhabung der verschiedenen Methoden zu sein brauche, daß man aber musterhaft solide Leistungen resp. Erfolge von ihr nicht verlangen könne und dürfe. Ich würde mich für eine derartige Schule bedanken und den Eltern ernstlichst widerraten, ihre Kinder in eine solche Mißgeburt von Schule zu schicken. Wenn die Seminarschule weiter nichts als eine Experimentieranstalt für Methodenreiterei sein soll und nicht die Gelegenheit bieten kann, an ihren soliden Erfolgen die Seminaristen die Schönheit und Herrlichkeit des Lehrerberufes und das Ideal einer guten Schule kennen zu lehren, dann schließe man die Schule doch lieber — heute lieber, denn morgen!

4. Jedenfalls ist es sehr empfehlenswert, wenn die Seminarschule einen integrierenden Bestandteil des Seminars bildet und nicht durch kontraktliche Verpflichtungen in ein Abhängigkeitsverhältnis zum Seminarorte, resp. zur städtischen Schulkommission, gebracht wird. Sie muß ihre Schüler aus den Lebenskreisen frei auswählen können, wie dies für ihre Zwecke paßt; nicht durch Rücksichten auf Rang und Stand der Eltern, oder durch städtische Beschlüsse rc. gebunden sein, und als staatliche Anstalt auch die Berechtigung haben, untaugliche Kinder jederzeit entlassen zu können. Der Direktor des Seminars ist dann auch zugleich der Lokal- und Kreis-Schulinspektor der Seminarschule und

---

*) Was die Volksschule eigentlich soll und sein soll, das hat Amos Comenius in seiner „Didactica magna“ (Kap. 10) sehr treffend gesagt. Jeder Lehrer muß dies Buch kennen, wozu ihm die Übersetzung von Beeger und Zoubek empfohlen sein mag.

als solcher bezüglich seiner Handlungsweise lediglich der dem Seminare vorgesetzten Staatsbehörde (in Preußen dem Provinzial-Schulkollegium) verantwortlich.

5. Da die Volksschulen in Stadt- und Landschulen eingeteilt werden und das Seminar nicht wissen kann, in welcher Art der Schulen die Seminarzöglinge einst wirken werden, es auch nicht empfehlenswert ist, besondere Seminare für Stadt- oder Dorfschullehrer zu gründen, so hat die Lehrerbildungsanstalt die Verpflichtung, Lehrer für beide Arten von Schulen praktisch vorzubereiten. Es folgt daraus, daß demnach mit jedem Seminar zwei Übungsschulen verbunden sein müssen, nämlich a) eine einklassige als Bild einer ungeteilten Dorfschule, b) eine Schule, welche das Bild einer mehrklassigen Stadtschule liefert*) Beide haben bezüglich der Methode eine pädagogische Einheit

---

*) Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 sagen über die verschiedenen Volksschuleinrichtungen Folgendes:

1. Die normalen Volksschuleinrichtungen.

Normale Volksschuleinrichtungen sind die mehrklassige Volksschule (5.), die Schule mit 2 Lehrern (4.), und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule (2.) oder die Halbtagsschule ist (3.).

2 Die einklassige Volksschule.

In der einklassigen Volksschule werden Kinder jedes schulpflichtigen Alters in ein und demselben Lokale durch einen gemeinsamen Lehrer gleichzeitig unterrichtet. Die Zahl derselben soll nicht über achtzig steigen.

In der einklassigen Volksschule erhalten die Kinder der Unterstufe in der Regel wöchentlich 20, der Mittel- und Oberstufe 30 Lehrstunden, einschließlich des Turnens für die Knaben und der weiblichen Handarbeiten für die Mädchen.

3. Die Halbtagsschulen.

Wo die Anzahl der Kinder über achtzig steigt, oder das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl nicht ausreicht, und die Verhältnisse die Anstellung eines zweiten Lehrers nicht gestatten; sowie da, wo andere Umstände dies notwendig erscheinen lassen, kann mit Genehmigung der Regierung die Halbtagsschule eingerichtet werden, für deren Klassen zusammen wöchentlich 32 Stunden angesetzt werden.

4. Die Schule mit zwei Lehrern.

Sind zwei Lehrer an einer Schule angestellt, so ist der Unterricht in zwei gesonderten Klassen zu erteilen. Steigt in einer solchen Schule die Zahl der Kinder über hundert und zwanzig, so ist eine dreiklassige Schule einzurichten. In dieser kommen auf die dritte Klasse wöchentlich 12, auf die zweite Klasse wöchentlich 24, auf die erste Klasse wöchentlich 28 Lehrstunden.

5. Die mehrklassige Volksschule.

In Schulen von drei und mehr Klassen, soweit dieselben nicht unter 4. fallen, erhalten die Kinder der untern Stufe wöchentlich 22, die der mittlern 28, die der obern 30 bis 32 Unterrichtsstunden.

6. Die Trennung der Geschlechter in der Schule.

Für mehrklassige Schulen (5.) ist rücksichtlich der oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert. Wo nur zwei Lehrer angestellt sind, ist eine Einrichtung mit zwei bzw. drei aufsteigenden Klassen derjenigen zweier nach den Geschlechtern getrennten einklassigen Volksschulen vorzuziehen.

7. Vereinigung kleiner Schulgemeinden zu einem gemeinsamen Schulsystem.

Wo an einem Orte mehrere einklassige Schulen bestehen, ist deren Vereinigung zu einer mehrklassigen Schule anzustreben.

zu bilden; auch betreffs der Disziplin findet kein Unterschied statt; selbst in den Leistungen sind beide Schulen im wesentlichen nicht so bedeutend von einander verschieden, als manche Leute glauben. Nur betreffs der Mittel (Auswahl der Stoffe) und Wege zur Erreichung des Schulzweckes sind verschiedenartige Veranstaltungen nötig, so daß es wohl nötig sein dürfte, die beiden Arten unserer Seminarschule im Folgenden gesondert zu betrachten.

a) Die einklassige oder ungeteilte Seminarschule.

(Das Bild einer Dorfschule.)

Was die einklassige oder ungeteilte Volksschule anlangt, so versteht man darunter eine Volksschule, in welcher Kinder beiderlei Geschlechts vom 6. bis 14. Lebensjahre in einem Lokale von einem Lehrer gleichzeitig unterrichtet resp. beschäftigt werden. Das Urteil über diese Art der Schulen ist in manchen Kreisen jetzt noch ein sehr geteiltes. Die einen betrachten die ungeteilte Volksschule als eine Mißgeburt der Pädagogik und behaupten, daß in ihnen die Kinder nicht gebildet, sondern verdummt würden; die anderen dagegen sehen sie als das Ideal aller Schuleinrichtungen an und erblicken in ihr die eigentliche Normalschule des deutschen Volkes. Es sei eine Sache der reinen Unmöglichkeit — sagen die ersteren —, daß ein Lehrer imstande sei, alle Kinder aller acht Jahrgänge gleichzeitig zweckentsprechend zu fördern, und man thue deshalb unter allen Umständen besser, man teile die Schulen (natürlich nicht nach Geschlechtern, sondern nach Klassen — vormittags die fünf oberen Jahrgänge, nachmittags die drei unteren; am Mittwoch und Sonnabend seien sämtliche Kinder vereinigt). Für diese Klassenteilung hat besonders der Pfarrer E. Th. Goltzsch zu Jähnsdorf bei Bobertsberg plädiert (gestorben als Seminardirektor zu Stettin). In seinem Buche: „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (Berlin, Wiegandt & Grieben) sagt Goltzsch: „Die Vereinigung aller Kinder von 6—14 Jahren in einer Schulstube unter einem Lehrer taugt nichts; es ist nicht nur besser, sondern allein gut und notwendig, die Kinder in zwei getrennte Klassen zu bringen und immer nur eine allein zu unterrichten; in einem täglich dreistündigen Unterricht für jede Klasse läßt sich alles, was eine Dorfschule leisten kann, wirklich leisten."*) Goltzsch macht dabei folgende Voraus-

*) Ähnlich auch L. W. Seyffarth in seinem Buche: „Die Stadtschulen" (Berlin bei J. Guttentag, 1867). S. 38: „Ich halte die Trennung solcher Schulen in zwei Stufen für zweckentsprechender. Denn es gehört schon ein tüchtig und praktisch erfahrener Lehrer dazu, Kinder von so verschiedenen Alters- und Bildungsstufen zugleich zu unterrichten, sie richtig zu behandeln und Ruhe und Ordnung, die ersten Erfordernisse für einen gedeihlichen Unterricht, aufrecht zu erhalten. Auch ist eine Schulzeit von 26 oder 30 Stunden wöchentlich für 6—8jährige Kinder zu viel; sie leiden dadurch leicht an ihrer Gesundheit Schaden, ganz abgesehen davon, daß ihnen die geistige Frische verloren geht. Kurz, die ungeteilte Schule kann nur sehr langsame Fortschritte machen, sie schadet der Zucht wie dem Unterrichte, sie verleidet den Kindern die Schule, ist der Gesundheit und der geistigen

setzungen: das Ineinandergreifen aller oder doch der meisten Unterrichtsgegenstände; einen sichern, fortschreitenden Lehrgang; an diesen sich genau anschließende Lehrmittel; Ausdehnung des selbständigen Einübens und Anwendung des Erlernten vonseiten der Kinder; geordnete gegenseitige Hilfeleistung der Kinder; gute Disziplinierung der Kinder für den Massenunterricht und die Massenarbeit; Herbeiführung guter leitender Gewöhnungen inbetreff des Erlernens und Übens des Erlernten; tägliche Benutzung der schulfreien Zeit für Schulzwecke. Eine vollständige Einsicht in eine Schule der beabsichtigten Art gewinnt man aus den dem Buche angehängten Lektionsplänen, welche zeigen, daß Goltzsch für die Oberklassen 20, für die Unterklasse 18 wöchentliche Stunden verlangt, davon z. B. 8 Stunden Religionsunterricht, 2 Stunden Sach- und Sprachunterricht für die Unterklassen, 2 Stunden Weltkunde (Lesen!) für die Oberklassen, 2 Stunden Rechnen für beide u. s. w. Das Goltzsche Buch hat zu seiner Zeit viel Aufsehen erregt, teils wegen seines streng konfessionellen Standpunktes, teils wegen mancher nicht zu verkennenden pädagogischen Wahrheiten. Trotz des letztern Umstandes ist es aber Goltzsch doch nicht gelungen, die ungeteilte Schule zu beseitigen. — Die Verehrer der einklassigen Volksschule haben dagegen geltend gemacht, daß die ungeteilte Dorfschule der geteilten aus Gründen der Sittlichkeit und der Pädagogik weit vorzuziehen sei. Aus Gründen der Sittlichkeit, denn — so sagt man — wenn die Kinder des Dorfes nur am Vormittag oder Nachmittag die Schule besuchen, so treiben sie entweder, von Langeweile gequält, in der freien Zeit Allotria, Straßenunfug, oder werden von den Eltern zu gesundheitswidrigen Arbeiten verwendet (Fabrikarbeiten, Hemdknöpfchenmachen 2c. 2c.); so kommt es, daß die Kinder in der Volksschule noch immer am besten aufgehoben seien. Aber die ungeteilte Dorfschule sei auch berechtigt aus Gründen der Pädagogik: 1) weil es in der Halbtagsschule unmöglich sei, in so wenig Stunden das Ziel eines zeitgemäßen Lehrplans zu erreichen; 2) weil die Kinder in ungeteilten Schulen durch zweckmäßige Beschäftigung, durch Üben und Thun sich ihre Kenntnisse erarbeiten müßten und infolgedessen in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens oft mehr leisteten als die Schüler in geteilten Schulen; 3) weil der erziehliche Einfluß der an Jahren und an Geschlecht verschiedenen Kinder bei guter Disziplin (die auf dem Dorfe viel weniger Not als in den Städten verursache) außerordentlich fördernd auf die geistige Entwickelung der Kinder einwirke; 4) weil bei geteiltem Unterrichte dem Lehrer mit etwa 36 wöchentlichen Unterrichtsstunden eine größere Last aufgebürdet werden müsse, als er auf die Dauer tragen könne, oder weil andernfalls die Unterrichtszeit für die einzelnen Klassen gar zu sehr verkürzt werden müsse. Nur Bürgerschullehrer, welche mit dem Wesen der

---

Frische der Kinder nachteilig und legt dem Lehrer eine zu große Last auf, der bei der Zersplitterung seiner Kräfte nie zu Ruhe und zu innerm Frieden kommt. Bei der geteilten Schule kann der Lehrer seine Kraft mehr konzentrieren, der Unterricht schreitet ununterbrochener und schneller vorwärts und muß darum auch bessere Früchte bringen."

ungeteilten Schule nicht vertraut seien, oder solche Dorfschullehrer, welche nicht imstande seien, eine gute Disziplin halten zu können, oder nicht die Fähigkeit hätten, ihren Lehrstoff zweckentsprechend zu verteilen, ihre Zeit bis ins kleinste auszunützen und ihre Schüler in denkender Weise still zu beschäftigen, würden bei normalen Schulverhältnissen für die Trennung der ungeteilten Dorfschule stimmen*).

So hat man herüber- und hinübergestritten, ohne daß der Kampf zu einem dauernden Friedensschlusse geführt hätte. Jedenfalls ist es wahr, daß der Lehrer an einer ungeteilten Schule eine schwierigere Aufgabe und Stellung hat als der Lehrer an einer geteilten Schule, daß man aber keiner der beiden Arten der Dorfschulen den unbedingten Vorzug geben kann. Es kommt eben das meiste auf die Persönlichkeit des Lehrers und auf die örtlichen Verhältnisse an. Welche andere Art von Schulorganisation ließe sich auch empfehlen, wenn ein Dorf nicht mehr als 40—50 Schulkinder hat? Übrigens sollte man doch trotz aller Einreden die ungeteilten Schulen teilen, sobald der Lehrer seine Unfähigkeit in der Schulregierung zeigt und sobald das Schullokal zu klein oder die Kinderzahl zu groß (über 80) ist.

---

*) Zu den Gegnern dieser Halbtagsschulen gehört u. a. auch der Regierungs- und Schulrat Dr. Kellner. Derselbe sagt in seiner „Volksschulkunde“: „Man hat die Einrichtung der Halbtagsschulen empfehlen wollen, weil man in ihr ein Mittel zu erblicken vermeinte, dem Unterricht eine einfachere Gestalt zu geben, wodurch die Kinder nicht zu lange dem Leben und der Familie entzogen würden. Wenn es manche grausam finden, durch täglichen 5—6stündigen Unterricht die Jugend dem Elternhause und der häuslichen Arbeit zu entziehen, und wenn sie deshalb die Halbtagsschule empfehlen, so kann man es nicht weniger grausam finden, die Kinder allzu früh und allzu lange in das oft schwere Joch häuslicher Arbeit zu spannen. Wenn übertriebene geistige Anstrengung schadet, so ist es ebenso mit der allzu frühen und langdauernden körperlichen Arbeit; sie bewirkt ein verkrüppeltes Geschlecht. Giebt es nicht ferner Elternhäuser und Familien, wo die Kinder nur Roheiten, Laster und Trübseligkeiten aller Art erleben? Während durch die Halbtagsschule manche Kinder allerdings dem elterlichen Leben und der häuslichen Arbeit hingegeben würden, ist anderenteils schwerlich in Abrede zu stellen, daß ein nicht minder großer Teil dem Müßiggange, dem Herumschweifen in Wald und Feld anheimfiele, und wer möchte den Schaden auf seine Schultern nehmen, der hierdurch manchen Kindern an Leib und Seele zugefügt werden könnte? Jedenfalls müssen wir auch die ungeteilte Schule für ein treueres Lebensbild halten, als die geteilte; sie schließt ungleich mehr bildende und erziehliche Momente in sich, und zwar für Lehrer und Schüler. Der rechte Lehrer wird nur durch die volle Schule ausgebildet, nur durch sie in der notwendigen Mechanisierung des Unterrichtes (das Wort im guten Sinne) geübt. Die volle Schule bindet groß und klein aneinander, lehrt sie sich tragen, dulden und heben und giebt dem Helferwesen, der Mitwirkung der Kinder für die Schulzwecke, erst wahre Bedeutung und Gestalt bis ins Elternhaus hinein. Es ist wirklich nicht so schlimm und grausam, greift wirklich nicht so in den frohen Lebensgenuß der Kinder und in die Rechte der Eltern ein, wenn die Jugend täglich 5—6 Stunden geschult wird. Giebt es nicht sehr lange Sommer- und Ernteferien und endlich noch manchen Festtag? Kommen nicht immer und überall durch Zwischenpausen, Plätzewechsel, Heraustreten an die Wandtafel rc. viele Minuten von jenen Stunden in Abzug. Ist nicht das Aufstehen und Niedersetzen, das Sprechen, Chorlesen und Singen auch eine Bewegung? — Der Lehrer hat daher festzuhalten, daß die Halbtagsschule nur eine Ausnahme von der Regel, ein durch unbesiegbare Hindernisse und dringende Umstände gerechtfertigtes Übel ist, und daß sie nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Schulbehörden eingeführt werden darf.“ — Daß man übrigens mit derartigen Anträgen nicht sonderliche Geschäfte machen wird, geht aus dem Wortlaute eines Ministerialdekretes aus der

Im Regierungsbezirke Erfurt haben wir 435 mehrklassige und 232 einklassige Schulen, und schon dieser Grund legt dem Seminar die Pflicht nahe, den Seminaristen Aufschluß und Anleitung zu geben, sich auch in den Schulen letzterer Art mit Geschick und Glück bewegen zu können. An dem Gesichtspunkte müssen wir ja überhaupt unter allen Umständen festhalten, daß sich das Seminar so viel als nur irgend möglich an die in seinem Kreise bestehenden Schulverhältnisse anzuschließen und die Seminarzöglinge zum ersprießlichen Ausbau derselben zweckentsprechend vorzubereiten hat. Das Seminar ist um der Volksschule willen da, nicht die Volksschule um des Seminars willen.

Soll aber eine ungeteilte Volksschule gedeihen, so sind außer den oben bereits angedeuteten Bedingungen folgende maßgebende Grundsätze festzuhalten:

1. In jeder einklassigen Schule muß eine scharfe und zweckmäßige Abgrenzung der Unterrichtsstufen gefordert werden. Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 fordern eine Gliederung in 3 Abteilungen, Unter-, Mittel- und Oberstufe*): „Es ist jedoch nicht erforderlich, diese 3 Abteilungen in allen Gegenständen des Unterrichts getrennt zu behandeln; vielmehr ist gemeinsame Beschäftigung derselben und besonders zweier aufeinanderfolgenden Abteilungen vielfach erreichbar und zu wünschen." In den meisten Fächern, z. B. Religion und Deutsch, auch in den Realien, empfiehlt es sich, die Ober- und Mittelstufe (4. bis 8. Schuljahr) zusammenzunehmen. Im ganzen dürfte es wohl richtig sein, die Gesamtzahl der Abteilungen so zu gestalten, daß man für den Religionsunterricht 2 Abteilungen bildet, für Deutsch 3 resp. 2, für Rechnen 4, für Realien 1, für Singen 1 resp. 2. Bei einer kleinen Zahl von Abteilungen wird die Arbeit für den Lehrer um ein Bedeutendes erleichtert. Vor einer Auflösung der Klassen in allzu viele Abteilungen ist dringend zu warnen.

2. Das Erste und Wichtigste ist die Einübung einer sichern Schulordnung. Der Lehrer muß es daher vor allem dahin zu bringen

Zeit Dr. Falks hervor, welches die Halbtagsschule als einen Notbehelf bezeichnet, der zu beseitigen ist. — Über die verschiedenen Arten der Klassenteilung vgl. Kehr, „Pädag. Blätter", Jahrg. 1883, Bd. XII, S. 228, die Abhandlung vom ersten Seminarlehrer Dr. Lotz in Eisenach.

*) Während in Preußen, Oldenburg und Sachsen die dreistufige Schule als die Normaleinrichtung gilt, sagt der Normallehrplan Württembergs vom 21. Mai 1870: „Die einklassige Schule gliedert sich in vier Abteilungen: 1. Abteilung: Die Schüler des 1. Schuljahres; 2. Abteilung: Die Schüler des 2. und 3. Schuljahres; 3. Abteilung: Die Schüler des 4. und 5. Schuljahres; 4. Abteilung: Die übrigen Schüler." Es wird also hier dem 1. Schuljahre besondere Aufmerksamkeit gewidmet und dasselbe zu einer besondern Abteilung gemacht Kahle sagt S. 273 seiner Pädagogik hierzu: „Bei der Schwierigkeit, kleinere Schüler sich selbst beschäftigen zu lassen, und bei der Wichtigkeit, welche ein gutes Fundament hat, ist jedenfalls der württembergischen Anordnung der Vorzug zu geben." Durch die Vierteilung wird indes die Arbeit nur noch komplizierter und schwieriger. Das Zweckmäßigste ist jedenfalls eine Bildung der Abteilungen, wie sie in dem Lektionsplane für die einklassige Schule auf Seite 32 und 33 durchgeführt und übersichtlich dargestellt ist.

suchen, daß sich die gesamte Klasse auf einen Wink von seiner Seite selbst regiert. Diese bis ins Kleinste einzuübende Selbstverwaltung ist freilich nur dann möglich, wenn der Lehrer die Seele des ganzen Triebwerkes ist und bleibt und für Erfüllung der von ihm aufgestellten Forderungen, mögen es auch die kleinsten Vorkommnisse im Schulleben sein, stets ein offenes Ohr und ein scharfes Auge hat. Ohne die Zucht der Selbstbeherrschung, die sich unter anderm auch in einer weisen Ökonomie der Zeit und des Wortes zeigt, wird der Lehrer in der ungeteilten Volksschule niemals rechte Ordnung schaffen und erhalten können.

3. Außerordentlich wichtig ist neben der rechten Art der Schuldisziplin ein geistanregender und interessanter Unterricht, auf welchen der Lehrer einer ungeteilten Schule sich daher auch täglich in der sorgsamsten Weise vorzubereiten hat. Aber nicht minder wichtig ist dabei auch das andere, daß diejenigen Klassen, mit denen sich der Lehrer augenblicklich unterrichtlich nicht beschäftigen kann, zweckmäßige Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung erhalten. Ein Lehrer, der nicht zu allen Zeiten eine reiche Fülle von zweckmäßigen Beschäftigungsaufgaben zur freien Verfügung hat, wird daher auch stets schlechte Geschäfte machen. Die zweckentsprechendsten Beschäftigungen sind natürlich schriftliche Arbeiten — in den unteren Stufen das Ab- oder noch besser das Aufschreiben von Lesestücken; auf den oberen Reproduktion behandelter Unterrichtsstoffe, z. B. aus dem Gebiete der biblischen Geschichte, der Realien, des deutschen Sprachunterrichtes 2c. Freilich ist es dabei ein unbedingtes Erfordernis, daß der Lehrer in allen zur Besprechung kommenden Unterrichtsfächern auf eine klare und übersichtliche Disposition hält und sich einer recht knappen Sprache befleißigt. Denn wo in einer ungeteilten Schule Ruhestörungen vorkommen, da haben dieselben in den meisten Fällen ihren Grund immer darin, daß der Lehrer für die stille Selbstbeschäftigung der verschiedenen Abteilungen nicht zweckmäßige oder ausreichende Themen gestellt hat und die Kinder daher auch nicht imstande sind, sich die Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Wege bildender Selbstthätigkeit erarbeiten zu können.

4. Viele Lehrer an ungeteilten Volksschulen begehen den großen Fehler und beschäftigen sich mit den Kindern der untersten Klasse (den Incipienten) zu wenig. Diese Unterlassungssünde rächt sich später in der verderbenbringendsten Weise, denn zuerst ist Müßiggang aller Laster Anfang und sodann bekommt man besonders dadurch, daß die Incipienten am Schlusse des ersten Schuljahres in solchen Schulen gewöhnlich im Lesen und Schreiben noch nicht gehörig gefördert sind, — und ein einigermaßen fließendes Lesen verlangen doch die Allgemeinen Bestimmungen mit den früheren preußischen Schulregulativen übereinstimmend, — ich sage: durch diesen Mangel bekommt man nicht allein eine schlechte Mittelklasse, sondern überhaupt auch eine schlechte Schule. Der Lehrer muß dann notwendigerweise auch eine

größere Zahl von Abteilungen bilden und das Helfersystem vergrößern, so daß durch das letztere mehr Schaden als Nutzen gestiftet wird. Er wird daher auch wohlthun, wenn er anfangs die kleinsten Kinder lieber wöchentlich einige Stunden von den übrigen Schülern getrennt unterrichtet und sie zunächst wenigstens so weit zu fördern sucht, daß sie sich in den gesamten Schulorganismus einfügen lassen*). In jedem Falle ist die feste Grundlegung der Fundamente hier eine der wichtigsten Aufgaben.

5. Auf Helfer (Monitoren) allzu großes Vertrauen zu setzen, ist nicht ratsam. Man mag sie nach bestimmt festgesetzten Ordnungen brauchen zur Erhaltung der äußern Schulordnung (als Klassenaufseher, Klassenordner, Bankobersten, Thürhüter ꝛc.), oder zur Aufsicht bei der Anfertigung schriftlicher Arbeiten, zum Anschreiben von Schul- und Beschäftigungs-Aufgaben, zur Einübung im Rechnen auf der untern Stufe u. a. m., aber man soll die Zahl der Helfer doch nicht ohne Not vermehren; auch darf die Sache nicht so sein, daß man durch sie den Lehrer zu ersetzen sucht. Durch die Feststellung einer nur mäßigen Zahl von Unterrichtsabteilungen, — Einführung von halben Unterrichtsstunden (in der zweiten Hälfte der Stunde beschäftigt sich der Lehrer mit einer andern Abteilung) —, durch vernünftige Beschränkung des Wissensstoffes, durch Festhaltung einjähriger Kurse (mit nur teilweise wechselnden oder sich ergänzenden Stoffen), durch Konzentration der Lehrstoffe, resp. Beziehung der einzelnen Lehrgänge zu und untereinander (so daß z. B. Bibelspruch und Kirchenlied nicht isoliert dastehen, sondern in den Plan des biblischen Geschichts- oder des Katechismus-Unterrichtes organisch eingefügt sind, durch die Ergänzung des Realunterrichtes im kursorischen Lesen ꝛc.): durch diese und andere Maßnahmen wird das Helfersystem eine Einschränkung erfahren können, welche der Schule nicht zum Schaden gereicht, durch welche aber dem Lehrer und den Kindern um ein Bedeutendes genützt wird.

6. Im übrigen hat der Lehrer in sorgsamster Weise darauf zu achten, daß in der Schule die sämtlichen in den Allgemeinen Bestimmungen geforderten Lehr- und Lernmittel vollzählig vorhanden sind, resp. beschafft werden. „Das muß sein!" sagt eine Ministerialverfügung. Ferner muß gefordert werden, daß der Schulbesuch sich möglichst regelmäßig gestaltet, daß der Lektionsplan, die Pensenverteilung, der Lehrbericht, die Schulchronik und der Stundenplan zweckmäßig eingerichtet und mit größter Gewissenhaftigkeit weitergeführt und eingehalten werden, so daß auch auf diesem Gebiete die rechte Schuldisziplin sich zum Segen der Schule überall offenbart und bewährt. Man sorge überhaupt dafür, daß alles Gute feststehende Sitte wird und — die Sache geht dann ganz von selbst.

7. Was im besondern den Stundenplan anbelangt, so fordern die preußischen Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 für jede Schulwoche folgende Unterrichts- und Stunden-Verteilung:

*) Diese Mehrarbeit lohnt sich später reichlich.

Unterrichtsfächer.	Unterstufe. 1., 2. u. 3. Schuljahr.	Mittelstufe. 4. u. 5. Schuljahr.	Oberstufe. 6., 7. u. 8. Schuljahr.
Religion	4 Stunden	5 Stunden	5 Stunden
Deutsch	11 "	10 " *)	8 " *)
Rechnen (Raumlehre) . . .	4 "	4 "	5 "
Zeichnen	— "	1 "	2 "
Realien	— "	6 "	6 "
Singen	1 "	2 "	2 "
Turnen . . . . . . oder Weibliche Handarbeiten . .	— "	2 "	2 "
	20 Stunden.	30 Stunden.	30 Stunden.

*) Vgl. Verfügung vom 24. Juli 1884 betreffs der Stunde für Bibellesen.

Der **Stundenplan** gestaltet sich dementsprechend bei uns in folgender Weise:

Stunden-

für die ein-

Vor-

Stunden.	Montag.				Dienstag.				Mittwoch.			
	Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.	Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.	Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.
1.	O. M.	Katechismus	1	4—8	O. M.	Biblische Geschichte	1	3—8	O. M.	Deutsche Geschichte	1	3 resp. 4—8
	U.	—	—	—	U.	Biblische Geschichte	2	1—3	U.	Biblische Geschichte	2	1—3
2.	O. M.	Deutsch *)	1	4—8	O. M.	Deutsch	1	4—8	O. M.	Deutsch	1	4—8
	U.		2	2 u. 3	U.		2	2—3	U		2	2 u. 3
		Schreiblesen	3	1		Schreiblesen	3	1		Schreiblesen	3	1
3.	O.	Rechnen	1	6—8	O.	Raumlehre	1	6—8	O.	Rechnen	1	6—8
	M.	Rechnen	2	4—5	M.	Zeichnen †)	2	3—5	M.	Rechnen	2	4 u. 5
	U.	Rechnen	3	2 u. 3	U.	—		—	U.	Rechnen	3	2 u. 3
		Rechnen **)	4	1						Rechnen	4	1
4.	O. M.	Mädchen: Weibliche Handarbeiten — Knaben: Turnen		4—8		(Konfirmandenunterricht)			O. M.	Bibellesen ††)	1	4—8
	U.	— —	—	—					U.	—	—	—
										Nach-		
5.	O. M.	Naturkunde ***)	1	4—8	O. M.	Geographie (und Heimatkunde) ***)	1	4—8				
	U.	Deutsch	2	2 u. 3	U.	Deutsch	2	2 u. 3				
		Schreiblesen	2	1		Schreiblesen	3	1				
6	O.	Zeichnen †)	1	6—8	O. M.	Singen	1	4—8				
	M.	Schreiben †)	2	2—5								
	U.	—	—	—	U.	½ Singen und ½ Deutsch	2	1—3				

*) Event. im Aufsatz: 1a = 6.—8., 1b = 4. u. 5. } Schuljahr.
**) In Unterrichtsstunden mit zwei und mehr Abteilungen tritt neben dem abwechselnden Abteilungs-
den Helferdienst geregelt und zum Abteilungsbetrieb gestaltet.
***) Manche Stoffe aus der Naturkunde und Heimatkunde sind auch als Anschauungsunterricht für die
†) Abteilungsbetrieb.
††) Vgl. Verfügung vom 24. Juli 1884.

Plan

klassige Schule.

mittags.

Donnerstag. Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.	Freitag. Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.	Sonnabend. Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.	Stunden.
O. / M.	Katechismus	1	4—8	O. / M.	Biblische Geschichte	1	3—8	O. / M.	Deutsche Geschichte	1	3 resp. 4—8	1.
U.	—	—	—	U.	Biblische Geschichte	2	1—3	U.	Biblische Geschichte	2	1—3	
O. / M.	Deutsch	1	4—8	O. / M.	Deutsch	1	4—8	O. / M.	Kursorisches Lesen	1	4—8	2.
U.		2	2—3	U.		2	2 u. 3	U.		2	2 u. 3	
	Schreiblesen	3	1		Schreiblesen	1	1		Schreiblesen	3	1	
O.	Rechnen	1	6—8	O. / M.	Schreiben †)	1	6—8	O.	Rechnen	1	6—8	3.
M.	Rechnen	2	4 u. 5			2	2—5	M.	Rechnen	2	4 u. 5	
U.	Rechnen	3	2 u. 3	U.	—	—	—	U.	Rechnen	3	2 u. 3	
	Rechnen	4	1						Rechnen	4	1	
O. / M.	Mädchen: Weibliche Handarbeiten / Knaben: Turnen		4—8		(Konfirmandenunterricht)			O. / M.	Perikopen	1	4—8	4.
U.	— / —	—	—					U.	—	—	—	

mittags.

Donnerstag. Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.	Freitag. Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.	Sonnabend. Stufe.	Unterrichtsgegenstand.	Abteil.	Schuljahr.	Stunden.
O. / M.	Naturkunde ***)	1	4—8	O. / M.	Geographie (und Heimatkunde)	1	4—8					5.
U.	Deutsch	2	2 u. 3	U.	Deutsch	2	2 u. 3					
	Schreiblesen	3	1		Schreiblesen	3	1					
O.	Zeichnen †)	1	6—8	O. / M.	Singen	1	4—8					6
M.	Schreiben †)	2	2—5									
U.	—	—	—	U.	½ Singen und ½ Deutsch	2	1—3					

unterricht des Lehrers meist schriftliche Selbstbeschäftigung auf, auf den unteren Stufen wird dieselbe event. durch Kleinen (1.—3. Schuljahr) mit zu verwenden.

Um die Ausführung dieses Stundenplans dem der Sache Fernerstehenden etwas deutlicher zu machen, möge in Folgendem der Unterrichtsbetrieb wenigstens eines Schultages in ausführlicher und konkreter Weise dargestellt sein. Nehmen wir dazu z. B. einen Montag.

Die Kinder der Mittel- und Oberstufe erscheinen um 7 Uhr. Die Schüler der Unterklasse kommen erst eine Stunde später. Der Unterricht beginnt — wie an jedem Tage — mit dem Gesang einer oder einiger Liederstrophen. Daran schließt sich das Gebet (Chorgebet oder Einzelgebet). Auf dem Stundenplan steht Katechismus. In der Regel wird aber den Kindern der Oberstufe vor dem Eintritt in den eigentlichen Unterricht die Aufgabe gestellt, ein bestimmtes Katechismusstück (ein Gebot, einen Artikel oder eine Bitte) mit der lutherischen Erklärung repetierend vorzutragen, — unter Umständen auch ein Kirchenlied, einen Psalm, oder den gestrigen Evangelientext. Derartige Repetitionen sind unerläßlich, wenn der Konfirmandenunterricht nicht zu den ärgerlichsten Klagen Veranlassung geben soll. Nach 5 Minuten beginnt der eigentliche Katechismusunterricht gemeinschaftlich für Ober- und Mittelstufe (auf Grund der Präparation nach den Religionsbüchern von Block, Kahle, Kehr u. a. m.). In den Händen der Schüler befindet sich nur der lutherische Katechismus und ein Spruchbuch.

Das Pensum für die Woche ist die Einführung in das Verständnis des 1. Artikels. — Es geschieht in folgender Weise: a) Es wird an den biblischen Schöpfungsbericht in 1 Mos. 1 angeknüpft, den die Schüler in der letzten Bibel-Lesestunde gelesen haben; b) der Lehrer entwickelt daraus den Begriff: Schöpfer und Schöpfung, sowie Gottes Allmacht, Weisheit und Güte; c) die früher memorierte erste Strophe des Gellertschen Liedes: „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht", wird deklamiert resp. gesungen (die Kinder bekommen hier die Aufgabe, jeden Tag eine Strophe des Liedes vorzutragen, dessen Gliederung keine Schwierigkeiten verursacht!); d) die Bibelsprüche Ps. 33, 9; Ps. 104, 24 und 1 Chron. 17, 34 werden an geeigneter Stelle repetierend herbeigezogen und fest eingeprägt. Es folgt nun eine übersichtliche Gliederung des 1. Artikels im Anschluß an Luthers Erklärung. a) „Ich glaube an Gott, den Schöpfer" — mit Beantwortung der Fragen: Welche Eigenschaft legt ihm der Katechismus hier bei? Was hat Gott nach dem 1. Artikel gethan? Betreffs der letztern Frage folgen die Unterabteilungen: Er hat mich geschaffen; — (daher im Text: „Vater"), er hat alle Kreaturen geschaffen. Welche? Das „mich" wird in erster Linie und zwar nach der Reihenfolge der Lutherschen Aufzählung anschaulich verdeutlicht. Das ist sehr dankbare Aufgabe! Das bisher Besprochene wird dann zur sichern Einprägung gebracht und die Stunde geschlossen. — Mit dem Schluß der Stunde treten die Kleinen ein, legen ihre Bücher ab und treten in Gemeinschaft mit den übrigen Kindern in geordneter Reihe zu einem kurzen Spaziergang im Korridore von nicht länger als höchstens 3—5 Minuten an, während welcher Zeit Fenster und Thüren des Schullokals geöffnet werden.

Die 2. Stunde beginnt mit dem Gebet der Kleinen: „Mein Gott, vorüber ist die Nacht 2c.", worauf dann sofort die Revision der häuslichen Arbeiten beginnt. Die erste Thätigkeit ist die genaue, aber doch möglichst rasche Durchsicht der häuslich gefertigten schriftlichen Arbeiten auf dem Wege der wechselseitigen Korrektur seitens der Kinder, natürlich unter Oberaufsicht des Lehrers. Besonderer Wert ist auf die Schönschrift zu legen, da ohne diese eine einklassige Schule nicht wohl bestehen kann. Nach 3—5 Minuten muß die gesamte Arbeit beendet sein, und es haben nun die Kinder diejenigen Wörter oder Sätze, welche sie zum häuslichen Lesen resp. zur Einprägung bekommen haben, laut und deutlich vorzubuchstabieren — eines der besten Mittel zum Rechtschreiben! Sind diese Vorarbeiten beendigt, so ist zu einer Verteilung des heute in Rede stehenden Unterrichtsstoffes zu schreiten. Mit den Kleinen soll die Einführung des Normalwortes Vogel aus der Schlimbachschen Fibel vorgenommen werden; der Unterricht der übrigen dagegen soll sich die ganze Woche hindurch um das Lesestück im Gabriel- und Supprianschen Lesebuche, Ausgabe C, Nr. 41 „Die Singvögel" gruppieren. An der kurzen Besprechung über die Vögel (Sache und Bild) nehmen sämtliche Schüler teil. Die Besprechung schließt mit der Erzählung des in Rede stehenden Lesestücks. Während nun die Kleinen zunächst Eier verschiedener Größe in Nester malen, liest der Lehrer den übrigen Kindern das Lesestück „Die Singvögel" mustergültig vor, knüpft daran eine kurze Besprechung und stellt demgemäß folgende Auf-

gaben: 1) das 2. bis 3. Schuljahr hat das Lesestück zu lesen, zu welchem Zwecke ein Helfer angestellt wird; 2) die Kinder des 4. bis 8. Schuljahrs beschäftigen sich mit dem Lesestücke schriftlich und zwar so, daß die unteren vielleicht das Stück ab- oder aufschreiben mit Einprägung der Schreibung der Wörter, zuletzt auch mit Unterstreichung der Hauptwörter; die oberen dagegen haben darüber einen geeigneten Aufsatz zu fertigen.... Stoff dazu findet sich zur Genüge in Kehrs Theoretisch-praktischer Anweisung, 8. Aufl., S. 147 ff. Den Hauptteil der Stunde widmet der Lehrer den Kleinen, so daß dieselben das Normalwort Vogel am Schlusse der Stunde korrekt lesen und schreiben können.

Es folgt jetzt eine längere Pause, wenn thunlich, im Freien. Die Kinder trennen sich hier nach den Geschlechtern.

In der dritten Schulstunde steht „Rechnen" auf dem Stundenplane. (Zugrunde liegt das Büchlein von Költzsch, Das dreistufige Zifferrechnen [Leipzig, Merseburger].) Hier sind 4 Abteilungen zu bilden. Der zu behandelnde Wochenstoff ist für das erste Schuljahr die Zahl 8, für das zweite bis dritte Schuljahr das Einmaleins der 8 und das Enthaltensein mit 8; für die Mittelstufe das Multiplizieren mit benannten Zahlen (Heft 2, § 60—61), für die Oberstufe Regeldetri (Heft 3, Abschnitt 57). Der Unterricht verteilt sich hierbei in folgender Weise: Da es unmöglich und verkehrt sein würde, in allen Abteilungen Neues vornehmen zu wollen, so sind die Schüler der Mittel- und Oberstufe schriftlich noch mit der Lösung der Aufgaben des vorigen Wochenpensums zu beschäftigen, wogegen die Kinder des 1. Schuljahrs durch einen Helfer an den bereits behandelten Zahlenbildern bis zur Zahl 7 repetitorisch geübt werden. (Die betreffenden Zahlenbilder sind zu diesem Zwecke vom Lehrer auf besondere Täfelchen nach Maßgabe der Rechenfibel gemalt.) Der Lehrer dagegen bildet mit dem zweiten bis dritten Schuljahre die Reihen der 8 und stellt zuletzt die Einprägung derselben (etwa nach Verlauf einer halben Stunde) zur Aufgabe der stillen Selbstbeschäftigung. Zur Abwechselung rechnet in der zweiten halben Stunde das 1. Schuljahr schriftlich nach Költzsch' Rechenfibel, Abschnitt 3, Nr. 7—8 und Abschnitt 4, Nr. 1—5, wogegen der Lehrer mit der Mittel- und Oberstufe die Lösung von Regeldetri-Aufgaben vornimmt, die sowohl zur Vorbereitung für die Mittelstufe (§ 60—61) dienen, wie zum Schnellrechnen für die Oberstufe (§ 57). Am Schluß der Stunde muß das 2. und 3. Schuljahr die Reihen der 8 aufsagen.

In der vierten Stunde haben die Mädchen Unterricht in weiblichen Handarbeiten nach der Schallenfeldtschen Methode, die Knaben Turnen nach dem Neuen preußischen Leitfaden. Jede Turnstunde beginnt mit Freiübungen. Die Gerätübungen sind nur unter unmittelbarer Leitung des Lehrers vorzunehmen. Den Schluß der Turnstunde bilden Turnspiele nach Jakob, Deutschlands spielende Jugend (Leipzig, Kummer). Zweckmäßige Spielmittel liefert die Handlung von Dolffs & Helle in Braunschweig (Ziegenmarkt 3).

Die erste Stunde des Nachmittagsunterrichts ist für Mittel- und Oberstufe der Naturkunde und für die Unterstufe dem Schreiblesen gewidmet. Der gesamte naturkundliche Unterricht gruppiert sich jährlich um etwa 4—5 Spaziergänge, die zugleich mit in den Bereich des heimatkundlichen Unterrichts gestellt werden: ein Spaziergang in den Garten, ein anderer auf den Berg, ein dritter ins Feld, ein vierter in den Wald, ein fünfter an einen Bach oder Teich. Den Wochenstoff bildet das Ährenfeld in einem Gruppenbilde (nach Wagners Entdeckungsreisen), vielleicht unter Zuhilfenahme des Kehr-Pfeiferschen Bildes, „Wandersmann und Lerche". Für Beschaffung der verschiedenen Getreidearten und der Feldunkräuter hat der Lehrer zu sorgen. Die Besprechung ist für alle Altersstufen zunächst eine gemeinschaftliche. Mit Ablauf der ersten halben Stunde schreibt dagegen die obere Abteilung den besprochenen Stoff auf, die mittlere Abteilung aber einzelne Wörter oder Sätze, zu denen Andeutungen an der Wandtafel gegeben werden, und mit den Kleinen beschäftigt sich der Lehrer mit Schreiblesen, indem er die zum Normalwort Vogel gehörigen Wörter zum Verständnis bringt und dieselben lesend und schreibend einübt. Am Ende der Stunde werden die Arbeiten der Oberstufe vorgelesen und die Kleinen entlassen.

Die letzte Stunde ist für die Mittelstufe eine Schreib- und für die Oberstufe eine Zeichenstunde. Wer die Meinung hegt, daß dieser Unterricht für den Lehrer ein Ruhedienst sei, der irrt sich gewaltig. Zunächst nehmen an der Besprechung der

Zeichnung alle Kinder teil — heute z. B. soll die Vorderansicht des Schulschrankes gezeichnet werden, zu welchem Zwecke die verschiedenen Ausdehnungsverhältnisse nach Länge und Breite (oder Höhe) zu schätzen und festzustellen sind. Die Aufzeichnung geschieht von einem Teile der Oberklasse aus freier Hand, vom andern Teile unter Benutzung von Maßstab und Lineal. Während die Oberklasse zeichnet, hat die Mittelklasse Taktschreiben nach vorheriger Zerlegung der Buchstaben in ihre Elemente und in Verbindung mit Carstairsschen Vorübungen. In jedem Falle muß in der ungeteilten Volksschule auf eine schöne Handschrift außerordentlicher Wert gelegt werden, da die vielfachen Aufsatzübungen, welche hier vorkommen, die Kunst des Schönschreibens zur Voraussetzung haben. Immerhin muß aber für den Lehrer doch noch die Zeit übrig bleiben, auch die Zeichnungen der Oberstufe kontrollieren zu können.

Am Schlusse der Stunde werden die Stoffe und Aufgaben für den morgenden Tag mitgeteilt und der Unterricht mit Gesang und Gebet geschlossen.

Es würde für manchen jungen Lehrer, wenn ich mich nicht ganz irre, außerordentlich erwünscht sein, wenn die sämtlichen Tage der Woche in der vorstehenden Weise zur Darstellung gebracht werden könnten. Leider gestattet dies der Raum hier nicht, und ich behalte mir deshalb vor, **die Angelegenheit später, vielleicht an anderer Stelle, ausführlicher zu behandeln.** Nur über einige Stunden, in denen im Obigen noch nicht erwähnte Kombinationen von Unterrichtsfächern vorkommen, mögen hier noch einige Andeutungen beigefügt sein. So kommt z. B. Dienstag früh in der ersten Stunde biblische Geschichte in zwei Abteilungen vor. Um diese Forderung erfüllen zu können, nehmen wir z. B. an, daß das Wochenpensum die Geschichte Abrahams sei. (Abrahams Berufung, Friedfertigkeit, Glaube, Gehorsam, Menschenliebe 2c.) Für die Kleinen eignet sich davon aber nur die Erzählung von Abrahams Friedfertigkeit. Der Verlauf der Stunde gestaltet sich dann dementsprechend so: 1) Abrahams Berufung mit der Oberstufe (zur Vorbereitung benutze der Lehrer Lackner und Lettau), — die Kleinen aber werden während dessen schriftlich beschäftigt. 2) Dann folgt Abrahams Friedfertigkeit für die Unterstufe (nach Wernekes Biblischer Geschichte), — die Schüler der Oberstufe lesen währenddessen den besprochenen Stoff in Zahns biblischem Historienbuche oder in der Bibel, oder schreiben die betreffende biblische Geschichte, oder das Resultat der Unterredung nieder; oder lernen vielleicht auch das Lied: „Befiehl du deine Wege 2c.“ Müßig darf nie ein Kind sein! Der dritte Gang ist dem ersten dann wieder gleich. Die Stunde schließt mit einer Revision der Arbeiten der Ober- und Mittelstufe.

Am Mittwoch früh steht auf dem Stundenplan — um ein anderes Beispiel zu wählen — für die Oberstufe vaterländische Geschichte und die Unterstufe biblische Geschichte. Der Verlauf der Stunde ist dann so: Die oberen Schüler tragen zunächst das Pensum der letzten Geschichtsstunde vor und bekommen darauf in der ersten Hälfte der Stunde den neuen (scharf gegliederten) Stoff mitgeteilt; die Unterstufe wird in dieser Zeit still beschäftigt. In der zweiten halben Stunde, in welcher die älteren Kinder den Stoff aufschreiben oder die behandelte Geschichte im Lesebuche lesen, kommen die Kleinen an die Reihe, mit denen die biblische Geschichte der vorigen Stunde an einem Wangemannschen Bilde repetiert wird.

Ein derartiger halbstündiger Wechsel ist daher auch in allen übrigen Fächern vorzunehmen, in denen zwei verschiedene Unterrichtsfächer gleichzeitig auf dem Plane stehen. Aber auch da, wo diese Unterrichtsfächer gleicher Art sind, z. B. Schreiben am Freitag früh in der dritten Stunde, oder Singen am Freitag Nachmittag in der letzten Stunde muß für eine zweckentsprechende Abwechselung resp. individuelle Klassenbeschäftigung Sorge getragen werden Die genannte Schreibstunde kann sich dann vielleicht so gestalten, daß im Sommerhalbjahre mit der hierbei maßgebenden Mittelstufe die deutsche Kurrentschrift auf dem Wege des Taktschreibens nach der Wandtafelvorschrift des Lehrers eingeübt wird (zunächst die Elemente der Buchstabenformen, dann die Buchstabenformen selbst, letztere zuerst allein, dann in Wortverbindungen, zuletzt in der Anwendung von Volkssprichwörtern 2c.), während die Oberstufe die im Anhange des Gabriel-Supprianschen Lesebuches (Ausg. C) befindlichen Volkssprichwörter still liest, sich sicher einprägt und sie dann nach Maßgabe der Anfangsbuchstaben kalligraphisch niederschreibt. Im Winterhalbjahre dagegen wird in dieser Stunde die lateinische Schrift eingeübt, und zwar so, daß die Oberstufe mit Tinte und Feder schreibt, die Mittelstufe dagegen mit dem Griffel auf der

Schiefertafel, wobei auch die Abkürzungen der lateinisch zu schreibenden Münz-, Maß- und Gewichtsbezeichnungen geübt werden müssen. Am Ende des Schuljahrs findet für die Oberstufe das Lateinschreiben von Briefadressen, Rechnungsüberschriften u. dgl. statt.

Ebenso muß im Singen Chor-, Abteilungs- und Einzelgesang abwechseln, so daß bald die Kleinen, bald die Großen an die Reihe kommen und sich gegenseitig ihre Lieder vortragen. Die Kleinen lernen dabei immer mit den Großen. Dabei ist freilich nötig, daß man etwa 40 bestimmte Choräle und 30 bestimmte Volkslieder sorgfältig auswählt, welche nicht allein einen eisernen Bestand der Schule, sondern auch des gesamten Dorfes bilden und daher auch von den Erwachsenen und den Kindern gemeinschaftlich gesungen werden können.

Sehr bedauerlich ist es, daß über den unterrichtlichen Betrieb der einklassigen Schule verhältnismäßig so wenig Litteratur vorhanden ist. Wir haben aus der vorregulativischen Zeit 1) Schnell, Die Einrichtung einklassiger Schulen (Berlin, H. Schultze, 1849) und aus der Zeit der Regulative 2) Goltzsch, Einrichtung und Lehrplan für Dorfschulen (Berlin, Wiegandt & Grieben). Es sei auch erinnert an 3) die Schrift von Dr. K. Schneider, Aufgabe und Ziel der einklassigen Volksschule (Bromberg, L. Carow), — ein Büchlein, welches schon um deswillen großes Interesse hat, weil aus ihm die „Allgemeinen Bestimmungen" herausgewachsen sind; 4) Bohlmann, Lehrplan für eine einklassige Dorfschule (Leipzig, Siegismund & Volkening); 5) Seebald, Entwurf eines Lehrplans für einklassige Schulen (Hannover, C. Meyer); 6) Jastram, Lehrplan für Volksschulen mit einem Lehrer (Hannover, Gustav Othmer, Große Ägidienstraße 4); 7) H. Voß, Lehrplan für ungeteilte Volksschulen (Lüneburg, Engel); 8) Schumann, Einrichtungs- und Lehrplan 2c. (Hannover, Carl Meyer); 9) Darlegungen über den Unterricht in der einklassigen Volksschule von H. Mehliß, Volksschulkunde, 3. Teil (Hannover, Carl Meyer); 10) die Lehrpläne verschiedener deutscher Regierungen, abgedruckt in Kellers Deutscher Schulgesetzsammlung, Jahrgang 1873 und 1874 (Berlin, Rob. Oppenheim, Bernburgerstraße 19); 11) Lehr- und Lektionsplan von Schultevarig (Berlin, Rob. Oppenheim), und 12) Hedemann, Der Betrieb des Unterrichts in Landschulen nebst Stoffverzeichnissen und Plänen (Breslau, Ferd. Hirt, 1884). Einige der genannten Schriftchen sind jetzt aber antiquiert, andere enthalten nichts als dürre Stoffverzeichnisse, andere wieder allgemeine pädagogische Redereien, andere sind reine Phantasiebilder und verraten alles andere, nur nicht Sachkenntnis und liebevolle Hingabe an die Arbeit in der einklassigen Schule. Lehrer, welche an einer einklassigen Volksschule Anstellung finden, sollten indes doch nicht versäumen, die hier angeführten Schriften, unter denen sich auch einige wertvollere befinden, zu lesen und sich dabei das apostolische Wort zur Regel zu nehmen: „Prüfet alles und das Gute behaltet!" Sollte mir Gott Leben, Gesundheit und — Zeit schenken, so dürfte es vielleicht auch nicht unmöglich sein, daß ich selbst diese für Tausende von Lehrern überaus wichtige und bis jetzt nur recht stiefmütterlich behandelte Frage noch einmal in prüfende Erwägung ziehe und meine Erfahrungen in etwas ausführlicherer Weise mitteile, als dies mir im Hinblick auf den beschränkten Raum im Obigen zu thun möglich gewesen ist*).

*) Vgl. jetzt W. Pfeifer, Theorie und Praxis der einklassigen Volksschule. Gotha, E. F. Thienemann, 1887.

b) Die mehrklassige Seminarschule.

(Das Bild einer mehrklassigen Stadtschule.)

Wie für die einklassige Volksschule, so bietet der Büchermarkt auch für die mehrklassige Bürgerschule eine Anzahl von Lehrplänen und Anweisungen dar, und zwar fließen im letztern Falle die Quellen ungleich reichlicher als in ersterm. Es sei hier beispielsweise erinnert an: Armstroff, Lehrplan für sechsklassige evangelische Elementarschulen (Erfurt, Stenger); Burkhardt, Lehrplan für eine preußische Mittelschule (Leipzig, Siegismund & Volkening, 1873); Dietlein, Entwürfe zu Lehr-, Stoff- und Zielplänen für vier-, drei- und zweiklassige Bürger- und Volksschulen (Hildesheim, Gerstenberg); Grundig, Lehrplan für neunklassige Schulen (Erfurt, Neumann); Hennig, Lehrplan für eine vierklassige Volksschule, nach den Allgemeinen Bestimmungen 2c. (Leipzig, Siegismund & Volkening); Huth, Lehrplan für Knaben- und Mädchenschulen, sowie Volksschulen (Berlin, W. Schultze); Schnell, Die Bürgerschule; Süßmann, Stellung, Aufgabe und Organisation der Bürgerschulen (Hannover, C. Brandes) u. a. m. — Allein die Verhältnisse unserer mehrklassigen Schule erfordern trotz alledem doch eine besondere Rücksicht. Zunächst haben wir in Erwägung zu ziehen, daß die Seminarschule den Zweck hat, eine Übungsschule zu sein, in welcher den 30 Zöglingen der Oberklasse reichlich Gelegenheit und Zeit zur Unterrichtserteilung gegeben werden soll. Zum zweiten darf auch nicht vergessen werden, daß wir zum Zwecke einer allseitigen praktischen Ausbildung der Lehrseminaristen bestimmte Verhältnisse in Berücksichtigung ziehen müssen, deren Bewältigung den jungen Leuten später große Schwierigkeiten verursacht, wenn sie sich im Seminar nicht in dieselben hineinzuleben gelernt haben. Zu diesen Verhältnissen sind besonders zwei Schwierigkeiten zu rechnen: 1) der erzieherische und unterrichtliche Betrieb einer besondern Incipientenklasse, in welcher die Lehrpraktikanten den ersten Elementarunterricht in möglichst gründlicher Weise kennen und gehörig üben lernen müssen; 2) Trennung der Geschlechter auf der Oberstufe, damit die jungen Lehrer erfahren, wie bei aller Einheit der Methode doch eine verschiedene Art und Weise in der Behandlung der verschiedenen Geschlechter erforderlich ist. Zwar hat man gesagt, daß es nicht richtig sei, den jungen Lehrseminaristen eine Mädchenklasse anzuvertrauen, insbesondere hat man dabei auf die mancherlei Gefahren hingewiesen, welche dadurch möglicherweise entstehen könnten. Anderseits ist aber doch auch zu erwägen, daß die Lehrseminaristen nach ihrer Entlassung aus dem Seminar draußen im Lande doch auch in solchen Schulen Anstellung finden und daß es daher gerade deshalb doppelt notwendig ist, sie im Seminar mit den Eigentümlichkeiten der Mädchenerziehung und des Mädchenunterrichts bekannt zu machen. So ist es gekommen, daß wir in unserer mehrklassigen Seminarschule im Interesse einer größern und mannigfaltigern Unterrichtsübung der Lehrseminaristen von der Unterstufe das erste Schuljahr abzweigen und in der Oberstufe die Geschlechter trennen. Es gestaltet sich demnach die Organisation unserer mehrklassigen Seminarschule folgendermaßen:

Klasse IV: Knaben und Mädchen des 1. Schuljahres (Elementarklasse).
Klasse III: Knaben und Mädchen des 2. und 3. Schuljahres.
Klasse II: Knaben und Mädchen des 4. und 5. Schuljahres.
Klasse I: Oberste Knabenklasse. (6., 7., 8. Schuljahr.) Klasse I: Oberste Mädchenschule. (6., 7., 8. Schuljahr.)

Da wir durch diese Organisation fünf, und mit der einklassigen Volksschule sechs Schullokale zu besetzen haben, so ist uns damit auch die Möglichkeit gegeben, unsere 30 Lehrseminaristen hinreichend im Unterrichten üben resp. jedem wöchentlich 6—10 Unterrichtsstunden übertragen zu können. Daß infolge der unterrichtlichen Thätigkeit so vieler Lehrer allerdings eine Zersplitterung entstehen kann, welche die schlimmsten Nachteile im Gefolge hat, soll und darf nicht geleugnet werden; aber darin besteht ja eben der Zweck des vorliegenden Buches, den doppelten Nachweis zu liefern: a) wie dieser Zersplitterung vorgebeugt werden kann, indem die verschiedenartigsten jungen Lehrkräfte in einer durchaus einheitlichen Weise ihrer pädagogischen Ausbildung entgegengeführt werden, und b) wie man es anzufangen hat, daß die Kinder, welche die Seminarschule besuchen, erziehlich und unterrichtlich in einer Weise gefördert werden, daß der Schulzweck vollständig erreicht wird. Man wird nicht verkennen, daß ein solches Ziel nur erreichbar ist, wenn die Rechte und Pflichten aller an der Schule beteiligten Kräfte gegenseitig auf das genaueste abgegrenzt sind, so daß alle auf den gemeinsamen Mittelpunkt zusteuern, der ihnen als das Ideal eines einheitlich geordneten Schulwesens vor der Seele schwebt, daß aber anderseits auch nach allen Seiten hin vorgebeugt werden muß, um die Schule nicht etwa auf Kosten der Kinder zu einer Versuchsstation oder Experimentieranstalt herabzuwürdigen. Unter allen Umständen ist daran festzuhalten, daß die Seminarschule eine Musteranstalt, d. h. eine Schule sein muß, in der eine musterhafte Zucht herrscht, solide Leistungen erzielt werden und in welcher die Seminaristen nicht allein das Lehren lernen, sondern auch ein Ideal bekommen, nach welchem sie einst als Lehrer ihre Schule einzurichten und zu verwalten haben.

Wie dieses Ziel zu ermöglichen ist und welche Mittel zur Erreichung desselben in Anwendung zu bringen sind, davon werden wir im Folgenden weiter zu sprechen haben.

Erster Teil.

Die Seminarschule als Erziehungsanstalt.

Die Schulzucht.

„Eine gute Disziplin ist mehr wert, als eine gute Doktrin." Diesterweg.

„Eine Schule ohne Zucht ist wie eine Mühle ohne Wasser." Amos Comenius.

1. Es liegt nicht im Zwecke des vorliegenden Buches, eine „Allgemeine Erziehungslehre" sein zu wollen. Was in dieser Beziehung vom Seminarunterrichte zu verlangen ist, muß, wie gesagt, auf einer frühern Klassenstufe bereits zur Besprechung gekommen sein (vgl. S. 13—16). Die Zöglinge müssen daher auch wissen, was man unter Erziehung versteht, warum, wozu, wie und durch welche Mittel der Mensch erzogen werden muß; welche verschiedenen Erziehungsbedingungen dabei maßgebend und welche Erziehungsfaktoren wirksam sind. An dieser Stelle ist daher auch nur darauf aufmerksam zu machen, wie jene entwickelten Theorieen in die Praxis des Schullebens umzusetzen sind und was der angehende Volksschullehrer zur Verwirklichung derselben in der Seminarschule zu thun hat.

2. Im gewöhnlichen Leben betrachtet man die Volksschule gewöhnlich nur als eine Unterrichtsanstalt. Wenn sie weiter keine Aufgabe hätte als die, den Kindern des Volkes diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, welche jedermann ohne Rücksicht auf Stand und Beruf zu seinem Fortkommen im Leben haben muß, so würde jene Auffassung nicht unrichtig sein. Allein zunächst ist doch darauf hinzuweisen, daß der Mensch aus Leib und Seele besteht und daß demgemäß die körperliche Erziehung eine ebenso eingehende Pflege erfahren muß wie die geistige. Weiterhin ist in Erwägung zu ziehen, daß sich der menschliche Geist im Denken, Fühlen und Wollen äußert und daß daher auch die Erziehung sich nicht allein auf die Erzielung eines gesunden und wohlgeübten Körpers, sondern auch auf die Förderung eines denkenden und kenntnisreichen Geistes, eines lebensfrohen, für alles Schöne und Edle empfänglichen Gemütes, eines sittlich-reinen und thatkräftigen Willens und eines weisen und frommen Herzens zu erstrecken hat. Man erkennt daraus also, daß die Erziehung eine vielseitige sein

muß, und zum andern, daß es nicht möglich ist, den Zweck der Erziehung in ein *einziges* Wort fassen zu können. Manche Pädagogen haben das versucht, sind aber dabei stets auf *einseitige* Prinzipien geraten*). Nur so viel steht fest, daß die Schule ihren Gesamtzweck in der *harmonischen* Entwickelung und Ausbildung aller dem Menschen von Gott verliehenen Kräfte und Anlagen zu suchen hat und daher nicht allein eine *Unterrichts*anstalt, sondern auch eine *Erziehungs*anstalt sein muß.

3. In unserer Zeit pflegt man der Schule noch vielfach den Vorwurf zu machen, daß sie *lediglich* und allein eine *Denk-* oder *Verstandesschule* sei. Der Vorwurf würde seine Spitze verlieren, wenn man das „lediglich und *allein*" weglassen könnte; denn der Mensch kann wohl zu *wenig* Verstand haben, aber niemals zu *viel*. Nur wenn die Verstandesbildung ohne Rücksicht auf die *übrigen* Geistesbefähigungen kultiviert wird, wird sie *einseitig* und gestaltet sich dann zu einem Fehler. Sie führt dann zur *Vernachlässigung* der Gemütsbildung und der sittlich-religiösen Erziehung und wird für den Menschen geradezu zu einem Unglücke. Oder was nützt alles Wissen und Können, was helfen alle Kenntnisse und Fertigkeiten, wenn die sittlichen Ideen der Wahrheit, Liebe und Freiheit, der Ehrlichkeit, der Uneigennützigkeit, des Wohlwollens, der Gerechtigkeit, der Selbstverleugnung und Selbstbeherrschung der *Verwirklichung* nicht entgegengeführt werden und das Denken, Fühlen und Wollen des Kindes nicht mit edlen *Gesinnungen* erfüllt wird? Wenn die *Gesinnungen* des Menschen nicht gebildet und *veredelt* werden, der Kindesgeist nicht mit den *Tugenden* erfüllt wird, in denen sich ein Gott wohlgefälliger und sittlich starker Charakter im Leben offenbart, dann kann von einer *Wohlerzogenheit* und einer *wahren* Jugendbildung *nicht* die Rede sein. Sofern nun die Schule für die sittliche Bildung der Jugend zu sorgen hat, ist sie, wie ebenfalls bereits oben bemerkt wurde, nicht allein Unterrichtsanstalt, sondern auch *Erziehungsanstalt*, und zwar hat sie als solche in gemeinschaftlicher Handreichung mit dem Elternhause die Kinder zur Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit**), Höflichkeit, Wohlanständigkeit, Be-

---

*) So ist z. B. aufgestellt worden: das Prinzip der vorwiegenden Leibeskultur (Montaigne); das der Naturgemäßheit (Rousseau); das eudämonistische Prinzip: Beförderung des Glückes und der Brauchbarkeit fürs Leben (Philanthropen: Basedow, Campe, Salzmann); das humanistische Prinzip: Humanität, wahre Menschlichkeit (Herder, Niethammer); das pietistische Prinzip: Frömmigkeit und Gottseligkeit, 2 Tim. 3, 17 (Spener, Francke); das theologische: Gottähnlichkeit (Schwarz), Göttlichkeit, Divinität (Graser); ein ethisches: sittliche Gestaltung des Lebens (Hegel und Waitz) oder Charakterstärke der Sittlichkeit (Herbart); ein idealistisches: Vollkommenheit und harmonische Ausbildung (Niemeyer); Kraftbildung und allgemeine Menschenbildung (Pestalozzi); Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten (Diesterweg); Freiheit der Selbstbestimmung (Grunholzer); Selbstbildung (Denzel); Vernünftigkeit, Aufklärung (Krug, Kant) ꝛc.

**) Man denke sich mit einem Schlage die mehr als 200000 Volksschulen im Deutschen Reiche hinweg — wie würde es dann mit dem Frühaufstehen, dem Waschen und Kämmen ꝛc., überhaupt mit der Pünktlichkeit, Reinlichkeit und dem Ordnungssinne unserer Jugend und unseres Volkes werden? — — —

scheidenheit, Dankbarkeit, Züchtigkeit in Gebärden, Worten und Werken, zur Wahrhaftigkeit, zum strengen Gehorsam und zum andauernden Fleiß, überhaupt zu allem Guten zu erziehen. Die Mittel, welche dazu in Anwendung gebracht werden, sind Gewöhnung und Unterricht, und man kann deshalb mit Recht sagen, daß die harmonische Bildung der Zweck, der Unterricht dagegen nur ein Mittel zum Zweck sei. Die Schule aber, welche dies erkennt und befolgt, nennt man eine Erziehungsschule.

4. Als Besonderes liegt der Schule noch die Pflicht ob, den einzelnen Menschen innerhalb der Gemeinschaft zum Gliede der Gemeinschaft zu erziehen und das Einleben des Individuums in das Ganze zu bewerkstelligen. Die Schule hat es mit der Massenerziehung zu thun und muß deshalb verlangen, daß das Kind als Glied der sittlichen Genossenschaft nicht thut, was es beliebig will, sondern was es den Gesetzen der Sittlichkeit gemäß soll. Wie der Staat seine Gesetze hat, denen jeder einzelne Staatsbürger ohne Ansehen der Person unterworfen ist, so hat auch die Schule als Staat im kleinen ihre Gesetzgebung. Die Schule ist daher auch die Mittelsphäre, welche den Menschen aus der Familie in die Welt hinüberleitet; hier fängt die Thätigkeit des Kindes an, wesentlich und durchaus eine ernsthafte Bedeutung zu erhalten. Es lernt sein Thun nach einem Zweck, nach Regeln und nach anderen Menschen richten. Als ein Glied des Ganzen lernt es sich in die große Gemeinschaft fügen und wird dadurch zum künftigen Staats- und Gemeindeleben erzogen und fähig gemacht. Hier empfindet es Teilnahme gegen den Mitschüler und gerechten Unwillen wider den, der frevelnd die Ordnung stört und den sorgenden, wohlmeinenden Lehrer kränkt. Es legt die Schule den Grund zu unauflöslichen Freundschaften, aber auch den Grund für Gehorsam, Ordnung und echten Bürgersinn. Im besondern ist das der Fall bei einer öffentlichen Schule. Sehr schön sagt daher der berühmte englische Staatsmann Lord John Russel: „Eine öffentliche Schule bildet den Charakter. Sie bringt den Knaben aus dem väterlichen Hause, wo er der verzogene Liebling ist, wo seine Albernheit für Witz, sein Eigensinn für Geisteskraft gilt, an einen Ort, wo er seinen Rang in Angemessenheit zu seinen wirklichen Kräften und Talenten einnimmt. Ist er mürrisch, so läßt man ihn gehen; ist er zornig, so bekommt er eine Ohrfeige. So wird sein Charakter vorbereitet für die Faustschläge des spätern Lebens, für die ermüdenden Kämpfe eines Rechtsanwaltes, eines Kriegers oder Handwerkers. Das ist aber von größerer Wichtigkeit als aller Erwerb von bloßen Kenntnissen. Viele Männer haben ihre Kenntnisse erst in den zwanziger Jahren ihres Lebens zu erwerben angefangen; wenige aber ändern ihren Charakter, nachdem sie 20 (auch 14) Jahre alt geworden sind."

5. Alle Schulzucht oder Schulerziehung geht von der Persönlichkeit des Lehrers und den Einrichtungen der Schule aus. Sie ist und bleibt aber in erster Linie abhängig von den an der Schule thätigen Personen. Die Kunst blüht oder verfällt durch die Künstler, und die

Schule durch die Lehrer. Jede Schule ist — normale Verhältnisse vorausgesetzt — stets so wie der Lehrer der Schule: sie ist die Photographie seines Geistes.

Soll aber der Lehrer der rechte sein, dann dürfen ihm die vier Kardinal-Lehrertugenden nicht fehlen, ohne welche die Herstellung und Erhaltung einer guten Schulzucht unmöglich ist, nämlich: die Wachsamkeit, der Ordnungssinn, die Gerechtigkeitsliebe und die Konsequenz. Betrachten wir darum in Folgendem: A) die Persönlichkeit des Lehrers im allgemeinen; B) die zu einer guten Schulerziehung notwendigsten Lehrereigenschaften, nämlich: a) die Wachsamkeit (die Aufsicht in der Schule), b) den Ordnungssinn des Lehrers (die Schulordnung), c) seine Gerechtigkeitsliebe (die Disziplin im engern Sinne), d) die Konsequenz der Liebe, welche mit unermüdlicher Ausdauer auf Erfüllung der einmal gegebenen sittlichen Vorschriften hält. — Die Sache liegt demnach so, daß es sich in der Erziehungsanstalt der Seminarschule nicht allein um die Erziehung der Kinder, sondern auch um die der jungen Lehrer handelt. Von der Erziehung der letzteren ist die Erziehung der ersteren in einem so weitgehenden Maße abhängig, daß es not thut, diese Frage einer möglichst eingehenden Betrachtung zu unterziehen.

A. Von den Forderungen an die Persönlichkeit des Lehrers im allgemeinen.

„Die tüchtige Persönlichkeit des Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bestrebungen."
G. Baur.

„Lang ist der Weg durch Vorschriften, kurz aber und wirksam durch Beispiele." Seneca.

1. Das Beispiel des Lehrers. Wenn die Schule eine Erziehungsanstalt sein soll und wenn in ihr die Kinder zur Erfüllung der geforderten Tugenden erzogen werden sollen, dann ist vor allem nötig, daß der Lehrer seinen Schülern in allen den Tugenden, zu denen sie erzogen werden sollen, allezeit und überall ein Muster und Vorbild ist. Es ist nun einmal so, daß die Menschen mehr den Augen glauben als den Ohren und daß ein großes Muster Nacheiferung weckt und dem Urteile höhere Gesetze giebt. Der Lehrer muß darum sein, was die Kinder werden sollen; thun, was die Kinder thun sollen; unterlassen, was sie unterlassen sollen; er muß den Kindern vorleben, ob sie ihn sehen oder nicht sehen, hören oder nicht hören; er muß ihr Vorbild und Muster sein in allem Guten. Beispiel wirkt mächtiger als Vorschrift! Worte sind Zwerge, Thaten sind Riesen! Vorleben ist besser als Vordozieren! (1 Tim. 4, 12. 1 Petr. 5, 3.)

Das Beispiel des Lehrers übt eine wunderbare Macht auf den Schüler aus. Die Kinder sind ordnungsmäßig und pünktlich in allen

Stücken, wenn es ihr Lehrer ist; sie sind mild, wohlwollend, gerecht, friedlich, gefällig und zuvorkommend, wenn er ihnen mit Milde, Gerechtigkeit und Freundlichkeit begegnet und entgegenkommt, ja sie sind sogar heiter, zufrieden und glücklich mit ihm. Dagegen ist es Thatsache, daß trotzköpfige Lehrer stets über Trotz zu klagen, lüderliche und faule stets mit Unordnung und Faulheit zu kämpfen, unhöfliche stets über Grobheit Klagen zu führen haben. Der Mittelpunkt der Schulerziehung ruht eben nicht in äußeren Dingen, sondern in der tiefinnersten Persönlichkeit des Lehrers. Ist der Lehrer ein Mann, der seine Kinder nicht bloß belehrt, sondern ihnen das, was er lehrt, auch vorlebt, steht er in dem Rufe strenger Gerechtigkeitsliebe und Unparteilichkeit, hat er neben der sittlichen Tüchtigkeit seines Charakters sich auch die Kenntnisse und die Geschicklichkeiten erworben, durch welche er seinen Schülern zu einer Autorität wird: dann hat jedes seiner Worte Gewicht, der Eigenwille der Schüler beugt sich dann gern und willig vor der sittlichen Allgewalt ihres Meisters und die Kraft des stillen, guten, selbstsprechenden Beispiels verschafft ihm Achtung und Liebe, Treue und Anhänglichkeit. An dem Beispiele des Lehrers rankt sich dann das kindliche Gemüt empor, wie der Epheu am Eichstamme. Ohne diesen Haltpunkt aber geht der Schüler sittlich abwärts. Der Lehrer vergesse es nie: Schreiben lernt man nur durch Schreiben, Malen lernt man nur durch Malen und Thun nur durch Thun! Wenn darum der Lehrer gewisse Fehler in seiner Schule findet, dann soll er vor allem mit sich zurate gehen und die Fehler in sich selbst suchen. Wie der Lehrer, so die Schüler; wie die Quelle, so der Bach; wie das Vorbild, so das Nachbild! Wo das gute Beispiel, das Vorleben und Vorthun fehlt, wo der Lehrer Gesetze giebt, die er selbst nicht hält, wo er Fehler bestraft, die er selbst begeht, da ist an eine gedeihliche Erziehung der Kinder nicht zu denken!

2. Des Lehrers Liebe zu den Kindern. Das Erste und Wichtigste, was von jedem Lehrer ohne Ausnahme gefordert werden muß, ist die Liebe — die Liebe zum Amte, zu den Kindern, zu dem Volke, zu Gott. Ohne Liebe ist der tüchtigste Lehrer niemals ein Erzieher. Erst nachdem Petrus die dreimalige Frage des Herrn: „Simon Johanna, hast du mich lieb?“ dreimal mit „Ja“ beantwortet hatte, erst dann gab ihm der Herr den Auftrag: „Weide meine Lämmer!“ Je weniger Liebe das Kind im Elternhause erfährt, mit desto größerer Liebe mußt du ihm in der Schule begegnen. Das ist wahrhaftig doch keine Kunst, nur dem guten und fleißigen Kinde, dem im Elternhause eine vortreffliche Erziehung zuteil wird, Liebe zu erweisen! Die Liebe zu den Armen und Verlassenen im Volke sollte jeder Lehrer von Pestalozzi lernen, — erst durch diese Liebe wird der Lehrerberuf ein Segensberuf. Und vergiß nicht, deine Liebe auch dem Ärmsten und Verachtetsten zu zeigen! Hat der Lehrer die rechte Liebe im Herzen — die uneigennützige, aufopfernde, treue, ermahnende, geduldige, herablassende, freundliche, ernste und feste Liebe, wie sie in 1 Kor. 13, 4—7 so herrlich geschildert wird —, dann hat er auch nicht erst nötig, den Kindern zu sagen, daß er sie lieb habe. Denn je mehr er wirklich Liebe in sich

trägt, desto weniger braucht er von seiner Liebe zu reden; die Liebe in ihrer Allgewalt und göttlichen Herrlichkeit prägt sich dann in und außer der Schule in seinem gesamten Thun und Wesen aus. „Worte sind übrig, wenn die That spricht." Wo dagegen die Liebe fehlt, da nützt nicht allein der Lehrer nichts, sondern sein Lehramt ist für ihn auch ein saurer und trauriger Dienst. Ohne die Gewalt des stillen, guten Beispiels, durch welches er sich nach und nach Achtung und Liebe, Treue und Anhänglichkeit verschafft, ist er ein bedauernswerter Mann*). Seine Schule ist dann keine Erziehungsanstalt und er ist kein Erzieher, denn wie in der Natur nur die warme Sonne mit ihrem Frühlingsodem zarte Keime wachrufen, köstliche Blüten entfalten und zu edlen Früchten reifen lassen kann, so kann auch nur der Lehrer durch die Liebe mit Segen auf seine Schüler wirken. Trefflich sagt in dieser Beziehung Comenius: „Das beste Verfahren zur Handhabung einer guten Schulzucht zeigt uns die Sonne, welche den wachsenden Dingen 1) stets Licht und Wärme, 2) oft Regen und Wind, 3) selten Donner und Blitz spendet."

Auf die Liebe aber kommt schließlich in der Schule doch alles an! Das Volkssprichwort sagt daher auch: Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erzeugt Gegenliebe. Ruhte der Schwerpunkt der Lehrerthätigkeit in äußeren Dingen, käme es z. B. auf eine imponierende Körpergestalt, auf ein soldatisches Kommando, auf finstere Augen, auf die Schreckmittel der Rute und des Stockes an: dann müßten die Lehrer, welche diese Schreckmittel anwenden, sicherlich die beste Schulzucht haben, wogegen Lehrer von unansehnlicher Gestalt, milder Gesinnung und freundlichem Wesen die schlechteste Schulzucht haben müßten. Und doch ist's in der Wirklichkeit des Lebens oft so ganz anders! Woher kommt das? Der Lehrer mag sich nach dem Vorstehenden die Antwort am besten selbst geben. Freilich muß die Liebe des Lehrers, wenn sie den Kindern ein Segen und für ihn selbst eine Quelle des Glückes sein soll, rechter Art sein. Das, was manche Leute Liebe nennen, ist leider oft nichts anderes als Schwäche; es ist eine Karikatur der wahren Liebe, es ist Affenliebe. Der wahren Liebe ist es nicht darum zu thun, dem Kinde jeden thörichten Wunsch zu erfüllen und jede augenblickliche Neigung zu befriedigen, die wahre Liebe will das Edelste und Höchste in der Menschenseele wachrufen, das Heiligste und Tiefste in der Menschenbrust pflegen und das wahre Wohl des Kindes fördern. Sie sucht daher nie das Ihre, sondern nur das Glück des andern! Und reichen dazu die Mittel der Güte, Freundlichkeit und Liebenswürdigkeit nicht aus, so wird sie ernst und streng. Das wäre doch auch eine recht seltsame Liebe, wenn der Arzt sich scheute, einem ge-

*) Wenn sich ein Lehrer nach zwei Jahren die Achtung und Liebe seiner Gemeinde nicht erworben hat, so ist das ein böses Zeichen für ihn. Daß er anfangs geschimpft wird, schändet ihn nicht (das verfrühte Loben und Preisen hat manchmal gar wunderliche Gründe!); aber wenn sich nach und nach der anfängliche Widerwille gegen Ordnung und Zucht nicht in Achtung und Liebe umwandelt, so muß der Lehrer ernstlich mit sich zurate gehen, ob er Matth. 10, 16 ganz erfüllt hat, oder ob nur halb, oder gar nicht.

liebten Patienten den kleinen Finger abzuschneiden, falls er mit Bestimmtheit weiß, daß ohne diese Operation Hand und Arm, vielleicht sogar das Leben verloren gehen! Ihm selbst mag dabei das Herz wehthun, aber — der Gedanke, seinen Patienten zu retten, muß ihm höher stehen, als die Rücksicht auf das eigene Ich.

In jedem Falle muß die wahre, ernste, strenge und erziehende Lehrerliebe jene vier Tugenden zeigen, die wir als die Kardinaltugenden des Lehrers genannt haben. Die innige Liebe muß nämlich sein: wachsam im Verhüten der Fehler und im Bewahren des Guten; streng an der sittlichen Ordnung festhaltend, wo es sich um Gewöhnung zum Guten handelt; sie muß sein gerecht in der Anwendung von Lob und Tadel, Lohn und Strafe, und vor allen Dingen konsequent in allem. Ohne die Konsequenz der Liebe ist die Erziehung, d. h. Gewöhnung zum Guten, ganz undenkbar. Betrachten wir darum im Folgenden diese einzelnen Äußerungen der wahren Lehrerliebe näher.

B. Die zu einer guten Schulerziehung nötigen Lehrereigenschaften und Schuleinrichtungen.

1. Von der Wachsamkeit in der Schule.

(Von den an der Schule thätigen Personen und ihren Rechten und Pflichten.)

„Was ich euch aber sage, das sage ich euch allen: — Wachet!"
Christus (Mark. 13, 37).

1. Das erste, was von jedem Lehrer gefordert werden muß, ist die Wachsamkeit über sich selbst, über sein Herz, seinen Wandel, seine Zunge. In und außerhalb der Schule, im öffentlichen Verkehre wie im stillen Familienkreise hat der Lehrer allezeit auf der Hut zu sein, daß er nichts redet und thut, was gegen die Gesetze der Sittlichkeit und der feinen Sitte verstößt, daß er anderseits aber auch nichts von dem versäumt, was die Erziehung der Kinder fördert. Alle Ausbrüche der Leidenschaften, des Zornes, der Rache, des Neides, der Schadenfreude 2c. entwürdigen den Lehrer in den Augen der Kinder. Wohl ist es wahr, daß jeder Mensch über sich wachen soll (Mark. 13, 37. Matth. 26, 41); allein das andere ist doch auch nicht minder wahr, daß das Vergessen dieser Pflicht bei keinem andern Menschen so schlimme Folgen hat, als beim Lehrer. Er schadet nicht allein sich, sondern auch anderen! Von seinem Verhalten ist das Wohl und Wehe ganzer Generationen abhängig.

2. Wachen soll sodann der Lehrer über seinen Unterricht, und zwar sowohl über den Inhalt wie über die Form desselben. Darum soll er auch nie unvorbereitet in die Schule treten. Am Anfange des Schul-

jahres sollte er daher auch seinen gesamten Unterricht auf 40 Schulwochen verteilen und alle Abweichungen von diesem geistigen Schuletat gewissenhaft in sein Klassenbuch eintragen, um dadurch später von Jahr zu Jahr sicherer zum Ziele zu kommen. Seine Präparation muß zunächst eine schriftliche sein. Ebenso ist ein genaues (lautes) Memorieren derselben im Interesse des Lehrers in den ersten Jahren seiner Schulwirksamkeit unbedingt notwendig. Erst später kann er sich erlauben, den zu behandelnden Stoff in Form eines Aufsatzes mehr oder minder ausführlich aufzuschreiben, und erst nach mehrjähriger Übung im guten Vortragen und im richtigen Fragebilden wie in der Unterrichtserteilung überhaupt darf er sich gestatten, den Stoff sich nur klar zu durchdenken, im Geiste zurechtzulegen und nach einer bestimmten Disposition zu behandeln. Junge Lehrer, welche sich für klug genug halten, gleich vom Anfange an aus dem Stegreif zu reden, werden leicht breite Schwätzer. So thut denn also unter allen Verhältnissen eine entsprechende schriftliche und mündliche Vorbereitung not.

Ein tüchtiger Lehrer sorgt indes nicht allein für eine gute Vorbereitung, sondern auch für eine entsprechende Nachbereitung, d. h. er notiert alle Erfahrungen, die er während des Unterrichtes gemacht hat, und merkt sich alle Abweichungen von seiner Vorbereitung zum bessern Gebrauch für künftige Zeiten an. Wie jeder Kaufmann sein Contobuch hat, in welchem „Soll“ und „Haben“ gegenüberstehen, so sollte sich auch der Lehrer ein Tagebuch anlegen, in dasselbe Gewolltes und Erreichtes gewissenhaft eintragen und jeden Tag wissen, wie sein Unterrichtsconto steht.

3. Ist der Lehrer ein guter Wächter über sich selbst, steht er also in der Selbstzucht, die allein imstande ist, andere zu erziehen, dann läßt sich auch erwarten, daß er mit Erfolg über die ihm anvertrauten Schüler wachen kann. Das beste, sicherste und edelste Mittel dazu ist das aufmerksame Auge des Lehrers. Ein Mensch, der mit offenen Augen nicht sieht und mit gesunden Ohren nicht hört, taugt ein- für allemal nicht zum Lehrer. In der Art und Weise dagegen, wie der Lehrer sein Auge braucht, erkennt man den Grad seiner erzieherischen Tüchtigkeit. Wer in jedem Augenblick auch das Geringste sieht, was in der Schule vorgeht, bietet eine ziemlich sichere Garantie, ein guter Lehrer zu werden; ein Lehrer dagegen, der ins Blaue hineinredet, ohne die Schüler scharf und gewissenhaft zu beobachten, wird nie eine gute Schuldisziplin haben und nie etwas Ordentliches leisten. Wo das Auge nicht regiert, da regiert dann meistenteils die Rute und der Stock. Es liegt eine wunderbare Macht im Auge! (Luk. 22, 61. 62.)

Die Macht des Lehrerauges zeigt sich besonders im Verhüten der Fehler. Muß der Lehrer viel zanken und strafen, so ist das ein sicheres Zeichen, daß er sein Auge nicht recht gebraucht und daher vieles übersehen hat. Es hat ihm eben an der Wachsamkeit gefehlt. Die Macht der Persönlichkeit, d. h. die eigentliche Lehrerkraft, steht darum auch mit der Zahl der Strafen stets im umgekehrten Verhältnisse, d. h. je mehr Strafen notwendig sind, desto schlechter ist die Schule

und desto weniger taugt der Lehrer; dagegen ist die Schule um so besser und der Lehrer um so tüchtiger, je weniger er zu strafen notwendig hat und je mehr er mit der Wachsamkeit seines Auges etwaigen Fehlern der Schüler vorbeugt, ihren Ausbruch hindert oder ihre Keime erstickt. An dem Worte Dinters: „Von zehn Schlägen, die der Lehrer austeilt, gehören neun ihm!“ hat der Lehrer ein fruchtbares Feld zu praktisch-psychologischen Betrachtungen!

Ob es der Lehrer versteht, die vorbeugenden Maßregeln in rechter Weise zu handhaben, Fehler zu verhüten und die Schüler vom Schlechten ab- und zum Guten hinzuleiten, erkennt übrigens ein sachkundiger Schulrevisor schon nach wenigen Minuten Aufenthaltes in einer Schule. Als sichere Kennzeichen einer guten Schulzucht mögen hier nur die folgenden genannt werden:

a) die anständige Körperhaltung der Kinder;
b) die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder während des Unterrichtes;
c) die lauten, vollständigen, zusammenhängenden Antworten der Kinder;
d) die schöne, deutliche Handschrift und die Reinlichkeit in den Schreib-, Aufsatz- und Zeichenbüchern;
e) die Ruhe vor und während des Schulunterrichtes, sowie die Ordnung beim Weggehen;
f) die Lernlust der Kinder und die Freude über das Gelingen ihrer Arbeit;
g) die Art und Weise der Anfertigung häuslicher Arbeiten 2c.

In allen diesen Punkten kann der Lehrer Großes leisten, wenn er die Fehler verhütet und die Hindernisse beseitigt, durch welche die Schulzucht gestört wird, und wenn er durch ein wachsames Auge nicht allein nach allen Seiten hin vorbeugend, sondern (was allerdings nicht unterschätzt werden darf) auch anregend wirkt.

4. Damit nun jeder Lehrer und jedes Glied am Organismus der Schule seine Schuldigkeit thue, ist eine organisierte Wachbehörde nötig. Diese Wach- oder Aufsichtsbehörde umfaßt folgende an der Schule thätige Personen, nämlich den Seminardirektor, die Seminarlehrer, die beiden Ordinarien, die Lehrseminaristen, die Klassenlehrer, den Bibliothekar, die Klassen- und Bankobersten und die Klassenordner.

Die Rechte und Pflichten dieser am Schulorganismus thätigen Personen bestehen in folgendem:

5. Der **Seminardirektor** ist der Direktor der Seminarschule und als solcher ihr verantwortlicher Leiter. Er hat deshalb dafür zu sorgen:

a) daß das Seminar und die Seminarschule stets ein untrennbares Ganzes bilden und in inniger Wechselbeziehung zu einander stehen. Zu diesem Zwecke hat er die in den Allgemeinen Bestimmungen gestellten

Anforderungen bezüglich der Beschäftigung der Seminaristen in der Seminarschule u. s. w. zur Ausführung zu bringen und u. a. auch dafür zu sorgen, daß jährlich ein dreimaliger Wechsel der Lehrpraktikanten stattfindet, und zwar nach den Ernteferien, nach den Weihnachtsferien und nach den Osterferien.

b) Als Lehrer der theoretischen und praktischen Pädagogik hat er dafür Sorge zu tragen, daß die im Seminarunterrichte dargelegten pädagogischen Prinzipien in einer die Sache fördernden Weise in der Schule zur Anwendung und zur Ausführung gebracht werden.

c) Von diesem Gesichtspunkte ausgehend, hat er nicht allein die Lehrpläne für die Seminarschule zu entwerfen, sondern auch darüber zu wachen, daß dieselben von den Seminarlehrern und den Lehrseminaristen gewissenhaft ausgeführt werden. Eine Änderung im Organismus der Schule ist daher ohne Genehmigung des Seminardirektors niemand gestattet.

d) Insbesondere hat er zu veranlassen, daß die im Seminare den Seminaristen dargelegten Grundsätze in der Übungsschule genau beachtet werden.

e) Zu diesem Behufe hat er nicht allein den Unterrichtslektionen so oft als thunlich beizuwohnen, sondern auch, wenn er es erforderlich erachtet, Musterlektionen in der Seminarschule zu halten, welchen die Ordinarien und die Lehrseminaristen beizuwohnen haben. Die Probelektionen der Lehrseminaristen stehen unter seiner Kontrolle.

f) Um die unumgänglich notwendige Einheit in der Leitung der Schule zu wahren, wird er in der Regel den Konferenzen, die der Ordinarius mit den Seminaristen zu halten hat (Wochenkonferenz, Besprechung der Schülercharakteristiken), sowie den Vorbereitungsstunden beiwohnen und mit dafür Sorge tragen, daß es den werdenden Lehrern nie an der nötigen pädagogischen Anregung 2c. fehlt.

g) Vor jedem Tertialwechsel hat er eine Prüfung der Seminarschule vorzunehmen und die Themen zu bestimmen, über welche die Lehrseminaristen 2c. examinieren sollen. Damit das Examen nicht in eine jeden wahrheitsliebenden Menschen anwidernde Paradeprüfung ausartet, sondern die wirklichen Leistungen des letzten Tertials zeigt, werden die Themen erst in der Prüfung gegeben. Ob die Osterprüfung eine öffentliche ist oder nicht, hängt von besonderen Umständen ab.

h) Im übrigen hat er als Direktor der Schule dieselbe nach außen hin zu vertreten und alle diejenigen Geschäfte zu besorgen, die jedem Direktor einer Schule obliegen.

i) Er ist das Organ der Schulbehörde, deren Anordnungen und Verfügungen für die Seminarschule er zur Ausführung bringt, so wie er anderseits die Verpflichtung hat, die Behörden von allen das Gedeihen der Schule fördernden und hemmenden Zuständen in Kenntnis zu setzen.

k) Er hat die Aufnahme und Entlassung der Schüler zu besorgen. [Die Aufnahme und Entlassung von Schülern der Seminar-Übungsschule findet nur zu Ostern statt. Bei der Aufnahme sind das Impfattest und

der Taufschein vorzulegen. Die hierbei zu zahlenden 50 ℳ Antrittsgeld fließen in die Schulkasse.]

l) Er hat die Verwendung der etatsmäßigen Ausgaben für Seminarschulzwecke zu bestimmen und die Instandhaltung der Akten, der Schülerverzeichnisse, der Absentenliste, der Inventarienverzeichnisse, der Kataloge, des Lehrberichts, der Impfliste und der Schulchronik zu überwachen. — Das Lehrerkollegium der Seminarschule besteht aus den Lehrern des Seminars und den Seminaristen der Oberklasse.

6. Was zunächst die Thätigkeit der **Seminarlehrer** anlangt, so gelten darüber folgende Bestimmungen:

a) Jeder Seminarlehrer hat die Verpflichtung, die Seminarzöglinge für den Unterricht in der Seminarschule zweckentsprechend vorzubereiten und zwar

α) dadurch, daß er seinen Unterricht im Seminar in einer Form und Methode erteilt, welche für den Unterricht in der Schule mustergültig ist,

β) daß er die Seminarzöglinge nach Anleitung des vorliegenden Buches im Laufe des zweiten Seminarjahres mit den Grundsätzen der Methode, der Litteratur und der Entwickelungsgeschichte des von ihm im Seminar vertretenen Lehrfaches theoretisch und praktisch bekannt macht. [Die spezielle Vorbereitung der Lehrseminaristen in der Oberklasse ist indes im Interesse der Einheit des Ganzen lediglich und allein Sache der Ordinarien der Übungsschule.]

b) In der Seminarschule hat er wöchentlich zwei Stunden Aufsicht in den Lehrfächern, welche er im Seminar erteilt, zu führen, dem Unterricht der Lehrseminaristen hospitierend beizuwohnen und etwaige Bemerkungen über vorkommende Mängel dem Seminardirektor sofort zur Anzeige zu bringen event. die Sache mit letzterm zu besprechen.

c) Den Seminaristen der ersten und zweiten Seminarklasse hat er am ersten Sonnabend eines jeden Monats in dem von ihm im Seminar vertretenen Unterrichtsfache eine Musterlektion mit Kindern der Seminarschule zu halten.

d) An den übrigen Sonnabenden des Monats hat er die Lehrproben der Seminaristen abzunehmen, welche vor Beginn des neuen Schuljahres bestimmt und in einem übersichtlichen Plane zusammengestellt werden.

Seine Thätigkeit dabei ist folgende:

α) Er hat längstens 14 Tage zuvor den betreffenden Seminaristen für die betreffende Lektion auf das genaueste zu instruieren, d. h. mit demselben die Disposition, den Inhalt, den Stoff, die Methode des betreffenden Unterrichtspensums zn besprechen und demselben zugleich Vorschläge über geeignete Bücher, Lehr- und Anschauungsmittel u. s. w. zu machen.

β) Er hat darüber zu wachen, daß der betreffende Seminarist die Lehrproben nach Maßgabe der ihm erteilten Instruktion s c h r i f t l i c h ausarbeitet und dieselbe ihm 8 Tage vor Abhaltung derselben zum Zwecke der Korrektur einreicht.

γ) Da im ersten Semester die Lehrproben von den Zöglingen der Oberklasse, im zweiten von den Zöglingen der Mittelklasse gehalten werden und die übrigen Zöglinge zu einer sachgemäßen Kritik erzogen werden sollen, so hat er dafür Sorge zu tragen, daß die weiter unten geforderten Bestimmungen über die Art und Weise der Kritik genau eingehalten werden, resp. dazu selbst die geeigneten Anregungen zu geben.

δ) Über den Verlauf der Probelektion und der nachfolgenden Kritik ist ein Protokoll zu führen; dasselbe wird von demjenigen Lehrseminaristen übernommen, welcher 8 Tage zuvor die Probelektion gehalten hat. Die Ablieferung erfolgt zum Zwecke der Korrektur an den betreffenden Seminarlehrer am folgenden Sonnabend in der ersten Schulstunde. Nach erfolgter Richtigstellung desselben durch den betreffenden Seminarlehrer wird das Protokoll im Lehrzimmer aufbewahrt und am Ende des Tertials in Gemeinschaft mit den übrigen Protokollen dem Seminardirektor übergeben. Wünschenswert ist es auch, daß auch die schriftlichen Ausarbeitungen der Probelektionen gesammelt werden.

e) Das Wohl der Seminarschule und ihrer Lehrer und Schüler hat er nach allen Seiten hin zu fördern und alles, was ihm der Besprechung wert erscheint, beim Direktor in Anregung zu bringen. (Den wöchentlichen Konferenzen, die der Seminardirektor oder die Ordinarien mit den Lehrseminaristen halten, beizuwohnen, steht ihm jederzeit frei.)

f) Da der Ordinarius ein ihm nebengeordneter Kollege ist, so empfiehlt es sich, daß jeder andere Seminarlehrer zur Vermeidung von Kollisionen über Angelegenheiten der Seminarschule stets direkt mit dem Direktor verhandelt.

7. Unter den Seminarlehrern hat der **Ordinarius der Übungsschule** das verantwortungsreichste Amt. Derselbe hat als solcher die Arbeit in der Seminarschule unter Aufsicht des Seminardirektors zu leiten. (Allg. Best. 2.) Er ist das Organ, welches vor allem dafür Sorge zu tragen hat, daß alle die Seminarschule betreffenden Anordnungen des Direktors genau zur Ausführung gelangen, und dem es nächst dem Direktor obliegt, darauf zu sehen, daß die vom Direktor und den Seminar-Fachlehrern im Seminarunterrichte entwickelten pädagogischen Prinzipien, sowie die von denselben gegebenen methodischen Anweisungen in der Seminarschule in die Praxis umgesetzt werden. Er ist ferner derjenige, welcher dem Direktor für alles, was in der Seminarschule vorgeht, zunächst verantwortlich ist.

Aus dieser Stellung erwachsen für den Ordinarius folgende Pflichten:

a) Er hat den gesamten Unterricht in der Seminarschule in zweckentsprechender Weise unter die Lehrseminaristen zu verteilen, den zu behandelnden Lehrstoff in Wochenpensa zu gliedern, die Lektionspläne für die einzelnen Klassen zu entwerfen und diese sowohl wie die Pläne über die Pensenverteilung die Verteilung der Unterrichtsfächer unter die Seminaristen und den Plan über das Hospitieren der letzteren dem Direktor zur Genehmigung vorzulegen.

b) Er hat den Lehrseminaristen in wöchentlich zwei Vorbereitungsstunden die nötige Anleitung zu erteilen, den Unterricht möglichst zweckmäßig einzurichten und dabei nicht allein das „Was“ des Unterrichtes, sondern auch das „Wie“ desselben bis ins Einzelnste zu bestimmen. Nach Maßgabe dieser Besprechung haben die Lehrseminaristen ihre Lektion schriftlich auszuarbeiten und bis Freitag Mittag durch den Klassenlehrer an den Ordinarius abzuliefern. Die Korrektur hat der letztere sofort vorzunehmen, damit die Zöglinge ihre schriftlichen Ausarbeitungen vor Beginn der neuen Schulwoche wieder in den Händen haben und dieselben memorieren können.

c) Er hat im Beisein sämtlicher Lehrseminaristen wöchentlich eine Unterrichtslektion zu erteilen und gleich den übrigen Seminarlehrern wöchentlich von den Seminaristen eine Probelektion halten zu lassen. Im ersten Falle muß er darauf sehen, daß die bestimmten Zuhörer im Schullokale gegenwärtig sind und sich aufmerksam am Verlaufe des Unterrichtes beteiligen. Er hat deshalb seine Lektion 10—15 Minuten vor Ablauf der Stunde zu schließen und nun (natürlich nicht im Beisein der Kinder) die Seminaristen zur Berichterstattung und zur Begründung des eingeschlagenen Verfahrens aufzufordern. Bei den Probelektionen der Seminaristen gelten die bereits unter 6 angeführten Bestimmungen.

d) Insbesondere hat er die Seminaristen bei der Unterrichtserteilung in der Schule zu überwachen und darauf zu sehen, daß die Unterrichtsstunden pünktlich begonnen, ordentlich gehalten und genau geschlossen werden; daß die Disziplin in rechter Weise gehandhabt und der Unterricht richtig erteilt wird; daß die gesamten Kontrollbücher von den Lehrseminaristen genau geführt werden und daß vor allen Dingen die Klassenlehrer ihre Pflicht und Schuldigkeit im vollsten Maße thun. Ist er verhindert, die Inspektionsstunden persönlich zu übernehmen, so hat er — und das kann schon bei Aufstellung des Stundenplans am Anfange des Tertials geschehen — dafür zu sorgen, daß die Lehrseminaristen stets einen Zeugen ihres Unterrichtes haben, mag dies nun der aufsichtführende Seminarlehrer, oder der Klassenlehrer, oder ein anderer Hospitant sein. Insbesondere ist das in der obern Mädchenklasse notwendig.

e) Er hat außer seinen täglichen Schulinspektionen und den wöchentlichen Vorbereitungsstunden dafür zu sorgen, daß die gesamte Schulordnung — auch in den Zwischenpausen und auf dem Schulhofe — genau eingehalten wird, und daß in den wöchentlichen Konferenzen alle Beobachtungen und Erfahrungen, welche die Förderung der Schule bezwecken, zur Sprache gebracht werden, besonders aber selbst alles, was die Einheit des Schulorganismus stören und der Schule irgendwie Schaden bringen könnte, zur eingehenden Besprechung zu bringen. Sein Bestreben hat immer dahin zu gehen, die Lehrseminaristen zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit im Beurteilen pädagogischer Fragen anzuregen.

f) Die Leitung der in den beiden Seminarschulen stattfindenden Schulfeiern (z. B. am Geburtstage Sr. Majestät des Kaisers, am Sedan-

tage, am Martinstage, am Weihnachtsfeste ꝛc. ꝛc.) steht ihm zu. Dasselbe gilt auch für die größeren Exkursionen der Schüler.

g) In der Schule liegt ihm die Ausübung der pädagogischen Seelsorge ob; er hat deshalb u. a. auch dafür zu sorgen, daß kranke Kinder besucht werden und daß Schule und Haus Hand in Hand mit einander gehen.

h) Er hat das vierteljährlich zu zahlende Schulgeld im zweiten Monat des Vierteljahrs einzunehmen und nebst einer Nachweisung über dasselbe nach Vorlegung der letztern beim Seminardirektor an den Rendanten der Seminarkasse abzuliefern. Bei dieser Schulgeldeinnahme hat er zu beachten, daß, wenn mehrere Kinder aus derselben Familie die Schule besuchen, nur die beiden ersten schulgeldpflichtig sind. — Bei einer etwaigen Verweigerung der Schulgeld-Zahlung hat er die betreffenden Eltern darauf aufmerksam zu machen, daß die Bestimmung über den ganzen oder teilweisen Erlaß des Schulgeldes lediglich und allein dem Königl. Provinzial-Schulkollegium zusteht. Das Schulgeld beträgt jährlich für jeden Schüler 10 Mark. Die Kinder der einklassigen Schule sind schulgeldfrei.

i) Außer der Verpflichtung zur Schulgeld-Einnahme liegt ihm noch die Kontrolle über die stattgehabte Impfung der die Seminarschule besuchenden revaccinationspflichtigen Schüler nach Maßgabe der Instruktion des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums vom 14. November 1874 ob Die Aufstellung der Impflisten geschieht im Januar eines jeden Jahres.

Schließlich bleibt noch zu erwähnen, daß er die Prüfungen der Kinder, die aus anderen Schulen kommen, zu besorgen, sowie das Recht hat, den Kindern Urlaub zu erteilen. Er hat demgemäß auch die Absentenlisten zu kontrollieren und etwaige Strafanträge bei der Behörde dem Seminardirektor zur Unterschrift vorzulegen. — Als Verwalter der Lehrseminaristen-Bibliothek und des Volksschul-Kabinetts hat er die Seminaristen zu jeder Zeit mit den erforderlichen Unterrichtsmaterialien zu versehen und darüber genau Buch zu führen, auch dem Direktor rechtzeitig über Neuanschaffungen Bericht zu erstatten.

Die vorstehenden Bestimmungen gelten nicht allein für den Ordinarius der mehrklassigen Schule, sondern auch für den der ungeteilten Volksschule.

8. Gehen wir im Folgenden zur Aufstellung der Instruktion für die **Lehrseminaristen** über, so muß dabei zunächst bemerkt werden:

a) daß dieselben noch keine selbständigen Lehrer, sondern Schüler des Seminars sind und als solche nicht allein unter der Kontrolle des Seminardirektors, sondern auch unter der der Seminarlehrer, besonders der beiden Ordinarien, stehen und den von dieser Seite kommenden Anweisungen — unbeschadet des Rechtes der Beschwerde beim Direktor — sofortige Folge zu leisten haben.

b) Ihren Unterricht in der Schule haben sie stets gewissenhaft und auf Grund eingehender Vorbereitung zu erteilen. Ebenso wird

eine freundliche Behandlung der Kinder, strenge Selbstbeherrschung und pünktliche Einhaltung der Schulordnung ausnahmslos von jedem gefordert. Die körperliche Züchtigung der Kinder ist ihnen unter allen Umständen verboten. Davon indes später.

c) Was ihre Vorbereitung für den Unterricht anlangt, so gelten dafür folgende Bestimmungen:

α) Der Lehrseminarist muß in den Vorbereitungsstunden jederzeit Auskunft geben können über die in den „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" enthaltenen Vorschriften für die Behandlung der Unterrichtsgegenstände, in denen er in der Schule unterrichtet, sowie die erforderliche Bekanntschaft mit den methodischen Bestimmungen in dem vorliegenden Buche nachweisen können.

β) Er muß in den Vorbereitungsstunden nicht nur wissen, welche Lehrstoffe im Unterrichte der folgenden Woche zu behandeln sind, sondern dieselben sich auch sicher und fest angeeignet, sowie die bezüglichen Abschnitte aus den empfohlenen Lehrbüchern für die Hand des Lehrers zur Vorbereitung für den Unterricht gelesen haben. Ebenso ist es notwendig, daß er in seinem Volksschul-Lesebuche jeden Weg und Steg kennt, um die betreffenden Lesestücke im Unterrichte verwerten zu können. Dasselbe gilt auch von den Sammlungen des Seminars.

γ) Die schriftliche Präparation für den Unterricht der nächstfolgenden Woche ist am Freitag Mittag 12 Uhr durch die Klassenlehrer an den Ordinarius abzuliefern. Die Arbeiten sollen nicht bloß vage Andeutungen oder allgemeine Redensarten über die Ausführung enthalten, sondern den Lehrstoff in wirklich unterrichtlicher Durchdringung und schulgemäßer Behandlung unter Beobachtung einer wohlgegliederten Disposition, Angabe der erforderlichen Veranschaulichungsmittel und event. Hinzufügung der Zeichnungen geben. Wenn Gesänge vorkommen, müssen dieselben genau bezeichnet sein, und der Lehrseminarist hat sich darauf einzurichten, daß er dieselben dem Ordinarius gut vorsingen kann.

Die Präparation ist der aufgestellten Disposition entsprechend auch äußerlich übersichtlich darzustellen; ebenso muß eine leserliche Handschrift gefordert werden. In jedem Präparationsheft müssen am Anfange eines jeden Tertials die Namen der Kinder aufgezeichnet sein, damit der junge Lehrer imstande ist, dieselben sofort bei ihren Namen aufrufen zu können. Am Schlusse jedes Tertials muß jeder Lehrseminarist die Leistungen der Kinder genau zensieren.

Sobald der betreffende Lehrseminarist seine Präparation vom Ordinarius korrigiert zurückerhält, hat er sofort die sichere und feste Einprägung derselben vorzunehmen. Nach dem Grade und der Sicherheit der Aneignung richtet sich der Erfolg des Unterrichts. — Hat er seine Lehrstunde gehalten, so hat er eine Nachbereitung anzufertigen.

Lehrseminaristen, welche in der einklassigen Schule unterrichten, haben mindestens eine Stunde vor der zu erteilenden Lehrstunde beim Ordinarius vorzusprechen, um von demselben besondere Weisungen über die abwechselnde Beschäftigung der Klassenabteilungen, die schriftlichen Übungen zur selbstthätigen Beschäftigung und event. die Verwendung des

Helferdienstes zu erhalten. Die betreffenden Mitteilungen sind in dem Präparationsheft nachzutragen*).

Aus der Reihe der Lehrseminaristen werden in der ersten Konferenz des neuen Schuljahres ein Bibliothekar und die Klassenlehrer gewählt.

9. Der **Bibliothekar** ist der Verwalter der Schülerbibliothek der Seminarschule. Er hat ein Jahr hindurch die Seminarschul-Bibliothek instand zu erhalten und in zwei festbestimmten Stunden der Woche das Ausleihungsgeschäft zu besorgen. Am Schlusse des Schuljahres hat der Bibliothekar den Katalog und das Manual mit den von ihm besorgten Eintragungen behufs Revision der Bibliothek dem Ordinarius zu übergeben; für etwaige Verluste hat er Ersatz zu leisten, falls er den Verbleib der Bücher nicht nachweisen kann.

10. Jede Klasse hat ihren besonderen, dem Ordinarius verantwortlichen **Klassenlehrer**. Die Klassenlehrer sind die nächsten Vorgesetzten der Lehrseminaristen. Ihr Amt ist ein sehr wichtiges, einfluß- und segensreiches Ehrenamt, und es können deshalb zu demselben nur solche Lehrseminaristen gewählt werden, die durch ihr wissenschaftliches Interesse, durch pädagogischen Takt und durch sittliche Festigkeit sich desselben wert machen. Das Amt des Klassenlehrers erlischt nach dem Ablaufe des Tertials. Die Neuwahl wird in der letzten Konferenz vor dem Beginn des neuen Tertials durch den Ordinarius vorgenommen. Das Bestätigungsrecht steht dem Seminardirektor zu.

Die Pflichten der Klassenlehrer bestehen in Folgendem:

a) Der Klassenlehrer hat alles zu verhüten, was die Einheit der Disziplin und den Erfolg des Unterrichtes irgendwie stören oder hindern könnte, anderseits — innerhalb der Schranken der gegebenen Gesetze — alles zu thun, wodurch die Schulzucht und der Schulunterricht gefördert und die Schule gehoben werden kann.

---

*) Etwa in folgender Form:

Tag.	Verteilung der Zeit.	Stufe resp. Schuljahr.	Lehrer, Helfer, Selbstbeschäftigung.	Stoff.
Sonnabend 10—11 Uhr	1/2 St.	2—8	L.	Besprechung: „Die Hirtenflöte“ (mit deutl. Hervorhebung der Disposition).
	1/4 St.	1	Sg. (Helfer)	Schreiben: Normalwort „Haus“.
	1/4 St.	1	Sg. (Helfer)	Einüben der eingeführten Druckbuchstaben.
	1/2 St.	U. 1	L.	„Die Biene u. die Taube“ (Leseübung).
		U. 2—3	Sg. (H.)	Aufschreiben: „Die Hirtenflöte“.
		M. u. O. 4—8	Sg.	Aufsatz auf Grund des Lesestückes: „Die Hirtenflöte“.

b) Er hat insbesondere vorkommende Abweichungen von der Schulordnung zu **notieren** und in den wöchentlichen Spezialkonferenzen, die er mit den Lehrseminaristen seiner Klasse zu halten hat, zur Sprache zu bringen. In diesen Spezialkonferenzen führt er den Vorsitz.

c) In der Hauptkonferenz*) haben die Klassenlehrer über alle Disziplinarfälle, die in ihrer Klasse vorgekommen sind, zu referieren, etwaige Wünsche u. s. w. auszusprechen und in zweifelhaften Fällen die Entscheidung der Hauptkonferenz nachzusuchen.

d) Falls die Beurteilung eines Disziplinarfalles eine genauere Kenntnis der **häuslichen** Verhältnisse des Kindes notwendig macht, ist es Sache des Klassenlehrers, mit dem Ordinarius Rücksprache zu nehmen, nach dessen Anweisung zu den **Eltern** des Kindes zu gehen, mit diesen darüber zu sprechen und dann der Konferenz über den Erfolg seiner Bemühungen Mitteilung zukommen zu lassen.

e) Der Klassenlehrer hat am Anfange eines jeden Tertials den Stundenplan für seine Klasse abschreiben und an der Thür des Klassenzimmers anschlagen zu lassen. Ebenso hat er die Schülerlisten anzufertigen und den Lehrbericht, das Aufgaben-, Absentenbuch u. s. w. zu liniieren, an dem dazu bestimmten Ort aufzubewahren und dem Ordinarius an jedem Sonnabend ein Verzeichnis der im Laufe der Woche vorgekommenen Schulversäumnisse zu überreichen.

f) Er hat die halbjährlichen Zensurlisten und die Versetzungslisten festzustellen und die nötigen Eintragungen in dem Hauptbuch zu besorgen. Am ersten Schultage nach den Oster- und Michaelisferien hat er die Zensuren der Kinder einzufordern und sich zu überzeugen, daß dieselben seitens der Eltern ordnungsmäßig unterschrieben worden sind. Ebenso hat er am ersten eines jeden Monats die Absentenlisten in die Hauptversäumnisliste zu übertragen und die nötigen Materialien zur Schulstatistik zusammenzustellen. Die Eintragungen der Unterrichtspensen in den Lehrbericht hat er zu überwachen und den letztern jedesmal am Sonnabend früh 9 Uhr dem Direktor durch den Oberaufseher zur Unterschrift vorzulegen.

g) Er hat das gesamte Klasseninventar zu übernehmen, die Richtigkeit desselben durch Vergleichung mit den Inventarienlisten festzustellen, dem Ordinarius darüber eine schriftliche Bescheinigung zu geben, und über die Erhaltung des Inventars, sowie der Schulräume überhaupt Aufsicht zu führen.

h) Er hat wöchentlich wenigstens einmal zu kontrollieren, ob die Bücher und Schreibmaterialien der **Kinder** in Ordnung sind, ob die Schreibe- und Aufsatzbücher, die Federn und Bleistifte rc. den gestellten Forderungen genügen (Bücher mit einfarbigem Umschlage und gutem Papiere; Bleistifte Faber Nr. 3; Schieferstifte möglichst lang und spitz (oder mit Zwingen); ferner: ob die Schiefertafeln die normale Größe haben, ob sie ganz sind, ob sich an einem daran befestigten Bindfaden ein **Schwamm** und Läppchen zum Abwischen befindet, ob jedes Kind seinen Schulplatz **reinlich** hält, ob die **Subsellien** geschont werden rc.

*) Die dritte Stunde Pädagogik, welche der Ordinarius der Übungsschule zu erteilen hat. In dieser Stunde führt abwechselnd der Ordinarius der mehrklassigen Seminarschule und der der einklassigen den Vorsitz.

i) Der Klassenlehrer hat in seiner Klasse täglich wenigstens einmal zu hospitieren und seinen Klassenbesuch so einzurichten, daß er jeden Lehrer wöchentlich wenigstens einmal hört. Er muß bei diesen Schulbesuchen besonders von dem Gesichtspunkte ausgehen, daß bei der Menge der Lehrer, die an der Seminarschule arbeiten, vor allen Dingen Einheit in der Handhabung der Schulzucht not thut, damit nicht durch Nachlässigkeit die Zucht verdorben wird oder durch übergroße Strenge die Gemüter niedergedrückt werden. In den Unterricht selbst hat er nicht zu reden, so wie es ihm überhaupt nicht gestattet ist, den Lehrer in der Klasse oder sonstwo im Beisein der Kinder zu tadeln; dagegen soll er alle Beobachtungen und Erfahrungen notieren und, wenn sie von allgemeiner Wichtigkeit sind, in den Spezial- oder Hauptkonferenzen zur Sprache bringen. Besonders hat er fortwährend zu kontrollieren, ob der Klassenoberste oder die Bankobersten ihre Schuldigkeit thun.

k) In der Spezialkonferenz hat er mit den übrigen Lehrern seiner Klasse pädagogische Angelegenheiten — einheitliche Führung der Schuldisziplin, Behandlung einzelner Kinder, zweckmäßige Verteilung der häuslichen Aufgaben auf die einzelnen Schultage*), einzelne Punkte der Schulordnung, die Auswahl der Gebete zum Anfang und Schluß der Schule, Einübung zweckmäßiger Spiele, Verteilung derselben auf die einzelnen Pausen — zur Sprache zu bringen (vgl. Jakob, Deutschlands spielende Jugend [Leipzig, Eduard Kummer]; Ambros' Spielbuch [Wien, Pichlers Witwe & Sohn]; Lausch, Hundert Spiele; Wießner). Über die Verhandlungen jeder Konferenz ist ein Protokoll zu führen, welches vom Klassenlehrer und Protokollführer zu unterschreiben und dem Ordinarius vorzulegen ist.

l) Diejenigen Beschlüsse, welche die Konferenz faßt, hat der Klassenlehrer womöglich noch an demselben Tage zur Ausführung zu bringen, resp. für die Ausführung der Beschlüsse Sorge zu tragen.

m) Bei allen Disziplinarvergehungen und Unordnungen hält sich der Ordinarius zunächst an den Klassenlehrer, weil dieser die Person ist, welche ihm, sowie dem gesamten Lehrerkollegium in erster Linie verantwortlich ist. Daraus folgt zugleich, daß sich der Klassenlehrer in allen zweifelhaften Fällen sofort an den Ordinarius zu wenden und von diesem Instruktion einzuholen hat.

11. Zur Einhaltung der Ordnung im Korridor und auf dem Hofe, insbesondere am Brunnen, sind besondere Lehrseminaristen beauftragt, der **Korridor-** und der **Hofinspektor**.

12. Die Klassen- und Bankobersten sind Schulkinder, welche den ersten Platz auf ihrer Bank einnehmen. Sie werden vom Lehrerkollegium nach Feststellung der jedesmaligen Versetzungslisten gewählt. Nur die sittlich tüchtigen Kinder, also solche, welche sich durch Fleiß, Wohlverhalten, Unparteilichkeit, Eifer und Energie auszeichnen, können

---

*) Als Regel gilt dabei: Gieb dem Umfange nach wenig auf, halte aber auf pünktliche und vollständige Lösung. Eine gute Arbeit ist besser als zehn schlechte!

zu Bankobersten gewählt werden. Wo die Charakterfestigkeit fehlt, muß von der Wahl eines sonst befähigten Kindes abgesehen werden. Sobald die Wahl stattgefunden hat, sind die erwählten Schüler vom Klassenlehrer auf folgende Punkte zu verpflichten:

a) Der **Klassenoberste** hat sich eine Viertelstunde vor Beginn der Schule in seiner Klasse einzufinden und auf Ruhe und Ordnung zu halten. Die Namen der Zuwiderhandelnden hat er an die Wandtafel anzuschreiben, resp. dem Lehrer der folgenden Stunde zur Anzeige zu bringen. Ebenso hat er auf Ordnung im Schulschranke zu sehen und dem Lehrer, besonders am Anfange der Stunde, helfend zur Seite zu stehen (z. B. bei der Austeilung von Büchern und Heften, dem Aufhängen der Anschauungsmittel rc.).

b) Die **Bankobersten** haben ihren Mitschülern in allem mit einem guten Beispiele voranzugehen. Schüler ihrer Bank, welche Ruhe und Ordnung stören, haben sie sofort dem Lehrer, oder, wenn die Störung vor der Schule geschieht, dem Klassenobersten zur Anzeige zu bringen.

Wenn der Lehrer am Schlusse der zweiten Schulstunde die Namen der Absenten in die Versäumnisliste einträgt, so haben sie aufzustehen und die Namen der Absenten ihrer Bank dem Lehrer laut zuzurufen. Ebenso haben sie auch beim Schlusse der Stunde und beim Schlusse der Schule das Signal zum Weggehen zu geben. Der Bankoberste der obersten Bank z. B. erhebt sich und ruft mit lauter Stimme: „Eins!“ worauf er aus der Bank heraustritt und nach der Thüre zugeht; die Schüler seiner Bank folgen ihm dann stumm nach. Ist die oberste Bank geleert, so erhebt sich der Bankoberste der folgenden Bank und ruft laut: „Zwei!“ So geht dasselbe Verfahren weiter.

c) Die Bankobersten haben am Schlusse der Schule die Kleidungsstücke für die Mitschüler ihrer Bank vom Korridor zu holen und dieselbe in ruhiger, anständiger Weise zu verteilen.

d) In den Zwischenpausen, in der Freiviertelstunde und auf dem Schulwege haben die Bankobersten auf Ordnung zu sehen und dem Klassenlehrer Überschreitungen der Schulordnung zur Anzeige zu bringen.

e) Zu persönlichen Diensten für die Lehrer, z. B. zu Gängen zum Bäcker oder Fleischer rc., darf kein Bankoberster, überhaupt kein Schulkind verwendet werden.

f) Das Amt eines Bankobersten ist ein Ehrenamt; darum wird auch die Wirksamkeit derselben vom Lehrerkollegium auf das kräftigste unterstützt. Je wichtiger das Amt, desto strenger muß darauf gesehen werden, daß Pflichtverletzungen, Parteilichkeit, Angeberei u. dgl. nicht vorkommen oder mit aller Entschiedenheit beseitigt werden.

g) Die **Klassenordner** sind sämtlich Kinder der Ober- und Mittelstufe, welche wochenweise der Reihe nach diejenigen Dienstleistungen besorgen, die in der Arbeit der Schule begründet sind; dahin gehören z. B. das Holen des Trinkwassers, das Füllen der Waschbecken, das Nässen des Schwammes, das Zurechtlegen der Kreide, die Reinigung der Wandtafel, des Katheders, der Schulbänke und Stühle, das Öffnen und Schließen der Fenster rc. Zu bemerken ist hierbei aber ausdrücklich, daß die genannten Geschäfte vor oder nach der Schule resp. Stunde besorgt

werden müssen, und daß es nicht gestattet ist, dieselben während des Unterrichtes zu besorgen. Während des Schulunterrichtes gehören die Kinder dem Unterrichte an und dürfen darin in keiner Weise gestört werden.

---

2. Von der Ordnung der Schule.

„Ordnung lerne, übe sie,
Ordnung spart dir Zeit und Müh'."
(Volksreim.)

Eine Schule, an der eine größere Zahl öfters wechselnder Lehrer arbeitet, bedarf, wenn sie nicht der Spielball des Zufalls werden soll, der strengsten Ordnung. Nur durch diese ist es möglich, den Geist der Einheit und der Zucht herzustellen, ohne welchen eine Schule nicht bestehen und nichts leisten kann. Wir betrachten darum in Folgendem zuerst die Ordnung im Klassenlokale, ferner die Ordnung vor und beim Beginne des Schulunterrichtes, die Schulordnung während des Unterrichtes, die Ordnung zwischen den Unterrichtsstunden, die Ordnung am Schlusse der Lehrstunden und am Schlusse der Schule.

a) Die Ordnung in den Klassenzimmern*).

1. In jedem Schulzimmer befinden sich eine Anzahl Subsellien, welche stets ordentlich (nicht schiefgerückt 2c.) stehen müssen und von den

---

*) Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872:

8. Die Einrichtung und Ausstattung des Schulzimmers.

Das Schulzimmer muß mindestens so groß sein, daß auf jedes Schulkind ein Flächenraum von 0,6 □M. kommt; auch ist dafür zu sorgen, daß es hell und luftig sei, eine gute Ventilation habe, Schutz gegen die Witterung gewähre und ausreichend mit Fenstervorhängen versehen sei. Die Schultische und -bänke müssen in ausreichender Zahl vorhanden und so eingerichtet und aufgestellt sein, daß alle Kinder ohne Schaden für ihre Gesundheit sitzen und arbeiten können. Die Tische sind mit Tintenfässern zu versehen.

Zur fernern Ausstattung des Schulzimmers gehört namentlich eine hinreichende Anzahl von Riegeln für die Mützen, Tücher, Mäntel u. dgl.; ferner eine Schultafel mit Gestell, eine Wandtafel, ein Katheder oder ein Lehrertisch mit Verschluß, ein Schrank für die Aufbewahrung von Büchern und Heften, Kreide, Schwamm.

9. Die unentbehrlichen Lehrmittel.

Für den vollen Unterrichtsbetrieb sind erforderlich:
1) je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche,
2) ein Globus,
3) eine Wandkarte von der Heimatsprovinz,
4) eine Wandkarte von Deutschland,
5) eine Wandkarte von Palästina,
6) einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht,
7) Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht,
8) eine Geige,
9) Lineal und Zirkel,
10) eine Rechenmaschine;

in evangelischen Schulen kommen noch hinzu:

Schülern in der Weise zu besetzen sind, daß sie das Licht von der **linken** Seite haben. Diejenigen Schüler, welche des wachsamen Auges des Lehrers am meisten bedürfen, sitzen diesem am **nächsten**, so also, daß der **Klassenoberste** den entferntesten Platz **links** (vom Katheder aus), der **Klassenunterste** den am nächsten befindlichen Platz **rechts** einnimmt. Die Plätze für die Bankobersten sind auf jeder Bank **links** bestimmt.

2. Daß die schwarze Wandtafel mit dem Kasten zur Aufbewahrung der Kreide und des Schwammes stets in Ordnung ist, dafür haben, wie bereits bemerkt, die Klassenordner zu sorgen. Ebenso ist das Aufziehen der Fenstervorhänge, das Öffnen und Schließen der Fenster **ihre** Sache. Sie haben außerdem auch darauf zu achten, daß keine Papierstücke, Obststiele, Kernhäuser, Nußschalen, Brotüberreste 2c. auf dem Fußboden umherliegen oder auf den Brettern unter den Subsellien oder in den Blechkasten unter den Fenstern aufgestapelt werden, und demgemäß ihre Mitschüler verantwortlich zu machen, für die Reinlichhaltung ihres **Platzes** einzustehen. Der größte Schmuck einer Schule ist Sauberkeit und Ordnung.

3. In jedem Schulzimmer befindet sich ein Klassenschrank, der zur Aufbewahrung der Zeichenvorlagen, der Aufsatz- und Schreibebücher, der Geige, des Zirkels, des Choral- und Gesangbuchs, der Bibel, des Liederbuchs, überhaupt je eines Exemplars von allen in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbücher dient. Außerdem müssen der Lektionsplan und die Pensenverteilung für das laufende Tertial stets im Schulzimmer

---

11) eine Bibel und
12) ein Exemplar des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches.

Für die mehrklassigen Schulen sind diese Lehrmittel angemessen zu ergänzen.

10. Tabellen und Listen.

Der Lehrer hat eine Schulchronik, ein Schülerverzeichnis, einen Lehrbericht (Nachweisung der erledigten Unterrichtsstoffe) und eine Absentenliste regelmäßig zu führen. Außerdem muß er den Lehrplan, den Lektionsplan und die Pensenverteilung für das laufende Semester stets im Schulzimmer haben*).

11. Die Schulbücher und Schulhefte.

Lernmittel für die Schüler der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern sind folgende:

a. Bücher:
   1) die Lesefibel und das Schullesebuch,
   2) ein Schülerheft für den Rechenunterricht,
   3) ein Liederheft,
   außerdem die für den Religionsunterricht besonders eingeführten Bücher,
b. eine Schiefertafel nebst Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel,
c. Hefte, mindestens:
   1) ein Diarium,
   2) ein Schönschreibheft,
   3) ein Heft zu orthographischen und Aufsatz-Übungen,
   auf den oberen Stufen
   4) ein Zeichenheft.

Den Schülern der mehrklassigen Volksschule darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden für den Unterricht in den Realien, sowie diejenige eines stufenweise fortschreitenden mehrbändigen Lesebuches und eines Handatlas zugemutet werden. Ebenso haben diese für die einzelnen Lehrgegenstände besondere Hefte zu führen.

*) Hinzugekommen ist nach dem Erscheinen der „A. B." noch die Führung der Impfliste.

sein. Das Mitnehmen aller hier aufgezählten Bücher, Listen ꝛc. in die Wohnung der Seminaristen ist ohne die ausdrückliche Erlaubnis des Ordinarius durchaus nicht gestattet. Den Schlüssel zum Schranke führt der Klassenlehrer. Dasselbe gilt für den Schlüssel zu dem Katheder des Lehrers. In dem Kasten des letztern muß sich jederzeit vorfinden: das Schülerverzeichnis, das Absentenbuch, das Individuenbuch, das Zensurbuch, das Protokollbuch der Spezialkonferenzen, die Entschuldigungen der Eltern bei Schulversäumnissen der Kinder, überhaupt alles das, was nicht vor die Augen der Kinder gehört.

4. Die Wandkarten, Käferkasten, Bilder zum Anschauungsunterricht und andere Lehrmittel, welche in den Klassenzimmern aufgehängt sind, sind Klasseneigentum, welches die Schüler zu schonen haben. Die Aufsicht über dasselbe ist zunächst dem Klassenobersten und sodann den Klassenlehrern anvertraut. Wird das Klasseneigentum beschmutzt oder zerstört, dann hat zunächst der Thäter oder, wenn dieser nicht zu ermitteln ist, die gesamte Klasse dafür Ersatz zu leisten.

b) Die Ordnung vor Beginn der Schule.

5. Die Vormittagsschule beginnt im Winterhalbjahre früh um 8, im Sommerhalbjahre früh um 7 Uhr. Die Nachmittagsschule wird im Sommer wie im Winter nachmittags um 2 Uhr angefangen.

Es ist nicht zu dulden, daß die Schüler früher als eine Viertelstunde vor dem Schulanfange das Klassenzimmer betreten.

6. Vormittags fünf Minuten vor Beginn des Schulunterrichtes müssen die Lehrseminaristen, welche die erste Stunde zu halten haben, vom Seminarunterrichte dispensiert werden, um rechtzeitig in ihrer Schulklasse anwesend zu sein, die Kinder überwachen und allen Ausschreitungen vorbeugen zu können. Am Nachmittage erscheinen die Lehrseminaristen eine Viertelstunde vor Beginn des Unterrichts in der Schülerklasse. Sie haben in dieser Zeit besonders darauf zu achten:

a) daß die Kinder ihre Schuhe oder Stiefel auf dem vor der Thür befindlichen Abkratzer reinigen, um Staub in der Schule zu vermeiden;
b) daß die Kinder die Mützen, Überzieher, Tücher ꝛc. im Korridore an denjenigen Haken hängen, der ihnen beim Anfang des ersten Schultages von dem Klassenlehrer angewiesen worden ist;
c) daß sie sich dann sofort und still an ihren Platz begeben, die Bücher auf das Brett unter der Schultafel legen und sich ruhig verhalten;
d) daß die Kinder Gesicht, Ohren, Hals und Hände rein gewaschen und die Haare glatt gekämmt haben.

Es ist durchaus nicht zu gestatten, daß die Kinder lärmen, in der Stube umhergehen, sich im Winter um den Ofen stellen oder überhaupt nur von ihren Plätzen wegrücken. Auch das Essen, das Anfertigen von Schularbeiten vor Beginn der Schule ist verboten. Nur das stille Lesen ist gestattet.

7. Ehe der Lehrer in die Klasse tritt, haben die Bankobersten, insbesondere die Klassenobersten, für Aufrechthaltung der Ruhe und Ordnung Sorge zu tragen und die Namen etwaiger Ruhestörer an der Wandtafel zu notieren. Der Klassenordner hat in dieser Zeit die Pflicht, das vorhandene Waschbecken mit frischem Wasser zu füllen und den Schwamm, die Wandtafel und das Katheder zu reinigen.

8. Der Lehrer, welcher den Unterricht in der ersten Schulstunde hat, holt beim Klassenlehrer rechtzeitig die Schlüssel zum Schulschrank und Katheder. Bei seinem Eintritte erheben sich die Schüler und empfangen stehend den Lehrer mit einem „Guten Morgen" oder „Guten Tag".

c) Die Ordnung beim Beginn der Schule.

9. Die Schule beginnt mit einem Gesange und Gebete. Das letztere wird gewöhnlich von den Kindern einzeln oder im Chore gesprochen, doch empfiehlt es sich, besonders bei der Frühandacht, daß auch der Lehrer vor den Kindern betet. In jedem Falle ist für Abwechselung Sorge zu tragen, und es sind daher mit den Kindern in den ersten Religionsstunden des neuen Schuljahres eine Anzahl Schulgebete sicher und gut einzuüben*). Während des Gebetes falten die Kinder die Hände. Nach Beendigung desselben setzen sich die Schüler nieder. Bezugs der Wahl des Gesanges ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß die betreffende Melodie in der Singstunde bereits eingeübt ist. Der Religionslehrer hat sich deshalb mit dem Gesanglehrer in den wöchentlichen Spezialkonferenzen betreffs der Wahl der Lieder und Melodieen ins Einvernehmen zu setzen. Diejenigen Lehrer, welche früh und nachmittags die erste und letzte Stunde erteilen, haben den zu singenden Liedervers und das Gebet in ihre schriftliche Präparation mit aufzunehmen.

10. Schüler, welche erst nach dem Glockenschlage, während des Gesanges oder Gebetes kommen, müssen vor der Thür warten. Wer noch später kommt, muß zur Strafe eine kurze Zeit an der Thür (im Schullokale) stehen bleiben. Im Wiederholungsfalle ist den Eltern Mitteilung zu machen.

11. Damit jede Störung des Unterrichtes unmöglich gemacht werde, hat der Lehrer vor Beginn des Unterrichtes darauf zu halten:

a) daß alle Schüler anständig, gerade, mit dem Rücken angelehnt und in Reihen hinter einander sitzen, damit der Lehrer alle leicht übersehen kann;
b) daß jedes Kind seine Hände geschlossen auf die Schultafel legt, damit alle Neckereien und Spielereien auf der Tafel, alle ungehörigen und unsittlichen Beschäftigungen unter derselben unmöglich gemacht werden;
c) daß die Füße parallel neben einander auf den Boden gestellt werden, damit das Übereinanderschlagen der Beine und das Hin- und Herscharren mit den Füßen nicht stattfinden kann;

*) Vgl. den betreffenden Abschnitt im Religionsunterrichte.

d) daß sämtliche Schüler dem Lehrer fest ins Auge schauen, weil demzufolge alles Sprechen, Plaudern, Lachen, Flüstern, Hin- und Herrücken, Essen, heimliche Lesen, neugierige Umhergaffen, träumerische Hinstarren ꝛc. nicht vorkommen kann. Bevor nicht aller Blicke auf den Lehrer gerichtet sind und bevor nicht die Kinder ihren Geist zum Einstreuen der Samenkörner geöffnet haben, beginnt der Lehrer seinen Unterricht nicht.

12. Es würde unpädagogisch sein, wenn der Lehrer die oben aufgezählten Forderungen jedesmal ausdrücklich erst an die Kinder stellen müßte. Alle breiten Auseinandersetzungen und langen Reden müssen wegfallen; hier muß ein Wink des Auges, ein leises Klopfen mit einem Stäbchen auf den Schultisch, oder der einzige (ruhig gesprochene) Ausruf: „Klasse — Achtung!" genügen, um die gesamte Schulordnung sofort herzustellen. Hier hat der Lehrer die beste Gelegenheit, die disziplinarische Macht des Auges zur Geltung zu bringen.

13. Ehe der Unterricht beginnt, hat der Lehrer erst die häuslichen (schriftlichen) Arbeiten der Kinder anzusehen. Damit bei dieser Arbeit nicht unnötigerweise viel Zeit verbraucht wird, verfährt er in der Weise, daß er zunächst seine Blicke über sämtliche Schiefertafeln oder Schreibebücher gleiten läßt, um zu sehen, ob die Kinder ihre Arbeiten überhaupt gefertigt haben, und daß er sodann von jeder Bank einen Schüler aufruft, dessen Arbeit er einer genauern Durchsicht unterwirft. Länger als zehn Minuten darf aber das Geschäft des Ansehens der häuslichen Arbeiten, welches unter Umständen auch wechselseitig von den Kindern — in diesem Falle aber nur auf Kommando des Lehrers geübt werden kann — nicht dauern. Ist dies Geschäft beendet, dann beginnt sofort der Unterricht.

d) Die Ordnung während des Unterrichtes.

14. Damit die Kinder nicht allein vor und beim Beginn des Unterrichtes, sondern auch während desselben dem Lehrer die nötige Aufmerksamkeit zuwenden, ist es notwendig, daß sie ihn fest im Auge behalten. Zu diesem Behufe darf der Lehrer seinen Standort nicht wechseln, er muß vielmehr auf einer Stelle bleiben, von der aus er alle Schüler übersehen kann; denn unmöglich vermag ein Kind dem Lehrer auf längere Zeit Aufmerksamkeit zu erweisen, wenn er vor der Klasse auf- und abgeht. Überhaupt muß der Lehrer durch seine gesamte stramme Haltung, durch seinen Anstand, durch seine Ruhe ꝛc. den Kindern beweisen, daß er an sich selbst die Zucht übt, die er von seinen Schülern verlangt. Ruhe erzeugt nur, wer Ruhe hat!

15. Da der Schulunterricht zum größten Teile durch das Wort vermittelt wird, so kommt auf die Art und Weise, wie der Lehrer spricht, außerordentlich viel an. Die Aussprache des Lehrers sei demgemäß: a) langsam, aber fest. Er bezeuge, daß er Herr seiner Gedanken und Worte ist, und daß er weiß und versteht, was er spricht. —

Die Sprache sei ferner: b) lautrein und mit scharfer Artikulation. Kein Laut darf verschluckt werden; „e“ muß von „ö“, „ei“ von „eu“ genau unterschieden werden. Insbesondere halte der Lehrer auf eine reine Aussprache der Vokale! — Die Sprache sei ferner: c) deutlich und vernehmlich. Spricht der Lehrer zu leise, so verstehen ihn die Schüler nicht, und der Unterricht geht verloren. Spricht er zu stark, so greift er seine Lunge unnützerweise an und bewirkt, daß die Schüler um so leiser reden. Das ist eine allgemeine Erfahrung, daß in denjenigen Schulen, in welchen die Lehrer sehr stark sprechen, die Kinder meist unruhig sind. Der Lehrer halte sich also hier in der rechten Mitte und spreche deutlich und verständlich, ohne in das eine oder in das andere Extrem zu verfallen. — Er vergesse endlich nicht: d) richtig zu betonen, denn mit der richtigen Betonung hängt das rechte Verständnis innig zusammen. Wenn der Lehrer in seiner Sprache nicht betont oder gar falsch betont, dann geht für die Kinder nicht allein das Verständnis, sondern auch das Interesse für den Unterricht verloren. Junge Lehrer können sich im einfach-natürlichen, aber gut betonten und richtig artikulierten Sprechen nicht genug üben! Ein angemessenes Tempo ist dabei von großem Einflusse!

16 Ist der Unterricht akroamatisch, dann hat der Lehrer vor allem dafür Sorge zu tragen, daß Vortrag und Repetition mit einander abwechseln. Ein zu lang andauernder Vortrag ermüdet auch den besten Schüler, und ein Unterricht ohne Repetition nützt nicht allein nichts, sondern schadet. Wenn die Kinder nicht am Ende der Lehrstunde den Gang des Unterrichtes überschauen und (in den Oberklassen am besten schriftlich) wiederholen können, dann ist der Erfolg des Unterrichtes als verfehlt, mindestens als zweifelhaft zu betrachten Man hat nur das, was man fest hat!

17. Ist der Unterricht dialogisch, dann hat der Lehrer Folgendes zu beachten:

a) Die Frage muß den Forderungen der Fragebildung entsprechend formuliert sein. Das Fragwort muß am Anfange des Satzes stehen. Die Forderungen, welche man an die Deutlichkeit, Bestimmtheit, Einfachheit, Kürze und Vollständigkeit der Fragen zu stellen berechtigt ist — (man vergesse nie, daß die Frage ein logischer, sprachlicher und didaktischer Akt ist!) —, müssen streng erfüllt werden. Am besten sind die sogen. „W-Fragen“ (wohin, womit, wodurch, woran, weshalb, warum ꝛc.). Affirmativ- und Negativfragen sind nicht gestattet. Wenn Sokrates sagt: „Rede, daß ich dich sehe!“ — so könnte man mit demselben Rechte dem Lehrer zurufen: „Frage, daß ich dich kennen lerne!“ An der Art und Weise, wie der Lehrer fragt (ob exakt und präcis oder nachlässig und unbestimmt), erkennt man sofort den Mann. Es giebt kaum etwas Unangenehmeres als das geistlose und zwecklose Abfragen mancher Lehrer, durch welches die Betreffenden ihre Gedankenarmut und ihre ungenügende Vorbereitung auf den Unterricht in höchst ungeschickter Weise zu verdecken suchen und dadurch zugleich auch die

geistige Thätigkeit der Kinder hemmen. Inhalt und Form der Frage müssen daher unter allen Umständen korrekt und zweckmäßig sein. (Vgl. Reinstein, Die Frage im Unterrichte [Leipzig, bei Leuckart, 1874].)

b) Die Frage ist an sämtliche Kinder der ganzen Klasse zu richten. Der Unterricht ist für alle, nicht für einzelne bestimmt; darum müssen auch alle zum Nachdenken veranlaßt werden, die gestellte Frage zu beantworten. Zum Nachdenken muß man aber den Kindern die erforderliche Zeit lassen.

c) Diejenigen Kinder, welche die Frage beantworten können oder wollen, haben dies dadurch zu erkennen zu geben, daß sie bescheiden den Zeigefinger der rechten Hand erheben und den Ellbogen des rechten Armes in die linke Hand stützen. Andere Kundgebungen, z. B. das Erheben vom Platze, das Vorbeugen des Körpers, das Bohren des Fingers in die Luft, das Aufpochen mit dem Ellbogen, der Ruf: „Ich! ich!" 2c., sind durchaus nicht zu gestatten. Auch das Chorantworten der Kinder darf nicht vorkommen. Eine Ausnahme findet nur dann statt, wenn es auf ausdrücklichen Befehl des Lehrers geschieht und wenn die Form der Antwort bereits festgestellt ist. Im letztern Falle hat dann der Lehrer aber auch dafür zu sorgen, daß dabei die nötige Abwechselung vorkommt (bald einzelne Abteilungen, bald die ganze Klasse) und daß das Chorsprechen (bei Einübungen) streng im Takte (aber nicht nach Silben und Wörtern, sondern nach Redeteilen mit guter Betonung) vor sich geht, so daß alles wilde Durcheinanderschreien sorgsam vermieden wird. Wird das Chorsprechen in der Weise geübt, dann hat es seinen großen Segen, denn es löst — um mit Wiedemann zu reden — die Zunge, kultiviert die Aussprache, giebt den Schüchternen Mut, es hält bei der Stange und schützt die Kinder vor Langeweile. Festzuhalten ist dabei der Grundsatz: Die Einzelantworten müssen laut, die Chorantworten leise (aber scharf accentuiert) gegeben werden.

d) Ist die Frage gestellt, dann überschaut zunächst der Lehrer seine Schüler. Erst wenn er diese Übersicht gehalten hat, ruft er das eine oder das andere Kind beim Familiennamen (nicht beim Taufnamen) zur Beantwortung der Frage auf. Auf die Kinder zu zeigen oder sie durch Zunicken zum Antworten aufzufordern, ist nicht gestattet. Die Kinder werden außer der Reihe gefragt. Ein Fragen der Reihe nach ist nur bei Repetitionen zulässig. Der Lehrer soll nicht allein diejenigen Kinder fragen, welche den Finger erheben, sondern auch diejenigen, welche dies nicht thun. Hat der Schüler den Finger erhoben, ohne die Antwort geben zu können, so ist derselbe ebenso straffällig als der andere, der den Finger nicht erhebt, obschon er die Antwort geben kann. Bei Repetitionsfragen ist darauf zu sehen, daß sich zur Antwort alle Kinder ohne Ausnahme melden, d. h. den Finger erheben. Es genügt durchaus nicht, daß sich vielleicht nur einige befähigte Kinder zur Antwort melden. Wo letzteres der Fall ist, da hat der Lehrer ein Merkzeichen, daß seinem Unterrichte irgendetwas gefehlt hat.

e) Hat der Lehrer seine Kinderschar überschaut und ein Kind bei seinem Namen aufgerufen, dann hat sich das betreffende Kind sofort

und rasch von seinem Platze zu erheben, gerade zu stehen, dem Lehrer fest ins Auge zu schauen und die verlangte Antwort frisch und laut, einfach und bestimmt zu geben. Gebückte Stellung, Auflegen der Hände auf die Tafel, näselndes oder lispelndes Sprechen ist ebenso wenig zu dulden, als das Antworten mit einem einzigen Worte oder das zu frühe Niedersetzen. Das aufgerufene Kind darf sich erst setzen, wenn der Lehrer weiter spricht. Jede Antwort muß laut und in einem dem Sinne nach vollständigen Satze erfolgen. Dabei ist es von besonderm Werte, daß der Lehrer kurze Fragen stellt, die eine lange Antwort erfordern, — nicht umgekehrt! Die Kinder müssen viel sprechen — der Lehrer wenig! In dem ersten Schuljahre empfiehlt es sich im Interesse der Sprachfertigkeit der Kinder, die Frage des Lehrers mit in ihre Antwort aufzunehmen; auf den höheren Klassenstufen soll man aber nicht mehr sklavisch darauf halten, vielmehr ist dort dahin zu streben, daß die Kinder ihre eigenen Gedanken mit eigenen Worten ganz und vollständig ausdrücken. Es ist schwer, darüber allgemein-gültige und bindende Bestimmungen aufzustellen, und Waitz sagt daher bezüglich des Unterrichts im Rechnen in dieser Beziehung sehr treffend: „Bei der Einführung in die Rechenoperation verdeckt die unvollständige Antwort das mangelnde Verständnis, bei der Einübung aber die vollständige Antwort die mangelnde Fertigkeit."

f) Wenn die Kinder gegen die eine oder die andere der aufgestellten Forderungen verstoßen, dann hüte sich der Lehrer vor langen Moralpredigten, durch welche die Zeit versäumt und der Disziplin geschadet wird. Am besten ist es, wenn der Lehrer einen Augenblick mitten im Satze innehält und den betreffenden Schüler mit scharfem Blicke fixiert, oder wenn er mit einem Stäbchen leise auf das Katheder klopft, oder endlich, wenn er mit der Hand ein Zeichen giebt. (So ist z. B. das Zeichen dafür, daß der Lehrer statt einer unvollständigen Antwort eine Antwort in ganzem Satze verlangt, ein Kreis, den der Lehrer mit der rechten Hand beschreibt. Das Zeichen für eine zu schnelle Antwort ist ein wagerechter Strich mit der Hand, für eine zu langsame ein senkrechter Strich, für eine zu leise oder unverständliche Antwort eine Zickzacklinie.) Der Lehrer muß Worte sparen, wenn Zeichen genügen. Die Redseligkeit mancher Lehrer ist nicht allein vollständig unnütz, sondern auch schädlich für ihn und für die Kinder (Matth. 12, 36).

g) Beim Antwortgeben der Kinder ist das sogenannte Vorsagen der Antwort durchaus nicht zu dulden, denn es ist dies nicht allein eine Lüge und ein Betrug vonseiten desjenigen, der die Antwort eines andern für seine eigene ausgiebt und sich so mit fremden Federn schmückt, sondern auch eine Veranlassung zu Lüge und Betrug vonseiten desjenigen, der vorsagt. Kann oder mag der Schüler die Antwort nicht richtig geben, dann mag er schweigen. Der Lehrer aber hat dabei Veranlassung, zu prüfen, ob das Fehlen der Antwort α) aus bösem Willen, β) aus Unachtsamkeit, γ) aus Unfähigkeit des Kindes, oder δ) ob es durch eigene Schuld des Lehrers (durch zu barsches Wesen, durch undeutliche, unbestimmte, zu schwierige Fragen 2c.) entstanden ist. Die Heilung des Übels richtet sich nach der Quelle desselben. In jedem Falle haben sich aber

junge Lehrer zu hüten, beschränkte Schüler nach einer falschen Antwort sitzen zu lassen. Das Aufnehmen der Antwort und das Hinleiten vom Falschen zum Richtigen ist eine Hauptsache! Wer dabei die Geduld verliert, taugt nicht zum Lehrer!

18. Wenn gelesen oder geschrieben werden soll, also Bücher, Schiefertafeln u. s. w. gebraucht werden, dann hat der Lehrer dafür Sorge zu tragen, daß das Heraufnehmen und Hinwegthun nicht allein in möglichst kurzer Zeit, sondern auch in aller Stille geschieht. Um dies zu ermöglichen, haben die Kinder die betreffenden Lernmittel in drei Zeiten heraufzunehmen und hinwegzuthun. Giebt der Lehrer z. B. zum Heraufnehmen des Lesebuches durch eine nicht zu starke Aussprache das Zeichen „eins", dann erfassen die Kinder das unter der Schultafel liegende Buch; beim Zeichen „zwei" erheben sie das Buch über die Schultafel; beim Zeichen „drei" legen sie es geräuschlos auf die Schultafel nieder, schließen die Hände und blicken den Lehrer an. Eine Störung der Ruhe und Ordnung darf während des Bücherwechsels ꝛc. nicht vorkommen. Im Falle aber die Ruhe gestört ist, muß das Wort des Lehrers „Klasse — Achtung!" genügen, um die Ruhe sofort wiederherzustellen. Bei all diesen Kommandos hüte sich der Lehrer aber vor militärischem Schreien. Der Lehrer ist kein Korporal und soll keiner sein. Sanftes und ruhiges Wesen ist recht wohl verträglich mit Festigkeit und Bestimmtheit.

19. Ist die Unterrichtsstunde eine Lesestunde und haben die Kinder die auf das Kommando des Lehrers gleichzeitig heraufzunehmenden Bücher leise aufgeschlagen und gerade vor sich hin auf die Tafel gelegt, dann hat der Lehrer weiterhin darauf zu achten:

a) daß das Lesen laut, lautrein, langsam, ohne Stocken und mit richtiger Betonung vonstatten geht;

b) daß er während des Lesens gebückte Stellung, eingedrückte Brust, gesenkten Kopf ebenso wenig duldet als das Auflegen der Arme auf die Tafel.

c) Die Leser müssen die Bücher vom Subsellium aufnehmen und in einer Entfernung von ca. 25—30 cm vor sich hinhalten. Ist das Geschäft des Lesens beendigt, dann haben sie das Buch wieder auf die Tafel hinzulegen und still nachzulesen. Beim Nachlesen darf nicht geduldet werden, daß die Kinder das Buch senkrecht auf die Tafel stellen oder dasselbe unnötigerweise mit den Händen berühren.

d) Beim Nachlesen haben die Kinder der unteren Schuljahre mit dem Schieferstifte auf die zu lesenden Wörter zu zeigen. Um der Reinlichkeit des Buches willen ist nicht zu dulden, daß die Kinder mit dem Finger auf die nachzulesenden Wörter zeigen.

20. Bei Beginn der Schreibestunde, der Aufsatz- und der Zeichenstunde ist folgende Ordnung einzuhalten:

a) Auf einen Wink des Lehrers teilt der Klassenoberste die im Schulschranke aufbewahrten Schreib- und Zeichenhefte in bestimmter Ordnung an die Bankobersten aus und tritt sofort wieder an seinen Platz.

b) Die Bankobersten lassen die Bücher für die Schüler ihrer Bank ruhig liegen, bis das Kommandowort des Lehrers erfolgt. Spricht der Lehrer „eins", dann nimmt jeder Bankoberste sein Buch und giebt die übrigen Bücher schnell und leise an seinen linken Nachbar. Beim Kommando „zwei" nimmt der zweite Schüler sein Buch und giebt die übrigen Bücher dem linken Nachbar, u. s. w. Auf diese Weise werden die Bücher in größter Ordnung und in aller Stille am Anfang der Stunde ausgeteilt und am Ende derselben in ähnlicher Weise wieder eingesammelt. Auch hier ist das Auge des Lehrers das beste Disziplinarmittel, denn durch dasselbe wird alle Unordnung schon im Keime erstickt.

21. Beim mündlichen Rechnen dürfen die Kinder nicht flüstern, nicht die Lippen bewegen, nicht mit den Augen starr an die Decke sehen oder gar mit dem Finger in der Luft oder auf der Tafel schreiben. Die Hände müssen geschlossen sein, damit das mechanische Zifferrechnen unmöglich werde und das Denkrechnen zu seinem Rechte komme.

22. Beim Beginn der Singstunde macht sich in den Oberklassen ein Wechsel der Plätze zur Bildung der Abteilungen für die erste und zweite Stimme nötig. Auch hier muß der Lehrer darauf halten, daß die Kinder gleichmäßig auf die einzelnen Bänke verteilt werden und — wie in allen übrigen Unterrichtsstunden — in Reihen hinter einander sitzen. Dabei ist darauf zu achten, daß der Wechsel der Plätze in größter Ordnung vor sich geht, so daß alles Poltern und Lärmen vermieden wird. Das Vermeiden der Fehler ist besser als das Bestrafen derselben.

23. Beim Memorieren liegt die Hauptarbeit nicht im Hause, sondern in der Schule. Ist das Verständnis erzielt, so schließt sich daran die Einprägung des Textes — einzeln und im Chore. Beim Recitieren müssen die Kinder dem Lehrer ins Auge schauen und ihr Pensum laut, langsam und ohne Stocken vortragen. Wenn die Kinder stocken, dann darf der Lehrer mit Einhelfen nicht vorschnell sein. Verlegenheit weckt die Kraft. Soll seinerseits eine Hilfe geschehen, so braucht diese nicht darin zu bestehen, daß er den folgenden Satz anfängt, sondern er kann durch eine geschickte Frage die Kinder auf den Gedanken hinleiten. Ist das Gedicht oder das Prosastück — die letzteren sind ja nicht zu vergessen! — sicher eingeübt, so empfiehlt es sich, daß einzelne Kinder das Stück vor der Klasse deklamieren und dadurch größere Sicherheit im Reden gewinnen. Übrigens gilt alles Stocken, Stottern, Vertauschen, Versetzen, Wiederholen, Verbessern ꝛc. als ein Zeichen, daß die Kinder ihr Pensum nicht ordentlich gelernt haben und daß sie darum am Ende der Schule in der Schule bleiben müssen, um unter der Aufsicht und der Mithilfe des Lehrers das Versäumte nachzuholen. Es ist von großer Wichtigkeit, daß man den Kindern nicht allein sagt, daß und was sie lernen sollen, sondern daß man ihnen auch zeigt, wie sie lernen sollen.

24. Bei schriftlichen Übungen, Anfertigung von Aufsätzen ꝛc. dürfen die Kinder nicht nach den Tafeln ihrer Nachbarn sehen (abschreiben), sondern müssen still für sich arbeiten. Sind sie über etwas im unklaren und wünschen sie darüber Auskunft, dann haben sie sich so-

fort an den Lehrer zu wenden. Es ist dabei aber nicht gestattet, daß jedes Kind beliebig und nach seinen plötzlichen Einfällen sich sofort mit einer Frage an den Lehrer wendet, sondern es muß verlangt werden, daß dasjenige Kind, welches Belehrung sucht, den Finger erhebt und sich geduldet, bis der Lehrer nach der Ursache dieses Anzeigens fragt. Seitens des Lehrers muß dabei freilich auch gefordert werden, daß er ein wachsames Auge hat.

25. Es ist bei keinem Unterrichtsgegenstande zu gestatten, daß die Kinder sich während des Unterrichtes schriftliche Notizen machen oder sich mit dem sogenannten Nachschreiben beschäftigen. Ebenso wenig ist das Diktieren, besonders in den realistischen Lehrfächern, gestattet. Dagegen ist dem Lehrer dringend zu empfehlen, daß er mindestens in der letzten Viertelstunde von den Kindern das im Unterricht Behandelte niederschreiben läßt: Je besser die Kinder das behandelte Lehrpensum schriftlich darstellen, desto besser war sein Unterricht. Der beste Prüfstein für die Leistungen einer Schule sind und bleiben doch die schriftlichen Darstellungen!

26. Es ist mit aller Strenge darauf zu halten, daß während der Unterrichtsstunden alle Störungen vermieden werden. Es ist darum nicht zu dulden:

a) daß Eltern während der Unterrichtsstunden das Schullokal betreten und Entschuldigungen, Beschwerden oder Klagen anbringen. Alle Entschuldigungen der Eltern sind darum auch vor Beginn der Schule schriftlich einzureichen resp. an den Ordinarius abzugeben!

b) daß Lehrseminaristen während des Unterrichtes ab- und zugehen und durch Öffnen und Schließen der Thür den Unterricht stören. Die Hospitanten haben sich während der Unterrichtsstunden ruhig zu verhalten und weiter nichts zu thun, als dem Unterrichte aufmerksam zuzuhören. Am Ende der Lehrstunde haben sie mit dem betreffenden Lehrseminaristen Rücksprache zu nehmen und ihm ihre etwaige Ausstellung in begründeter Weise mitzuteilen resp. um Aufschluß über das eingeschlagene Verfahren zu bitten. Damit der Ordinarius diese Verhältnisse kontrollieren kann, haben sich die Hospitanten genaue Notizen über den Verlauf des Unterrichtes zu machen (vgl. S. 52) und erforderlichenfalls darüber auch in der Konferenz eine eingehende und objektive Kritik zu liefern. Es ist ihnen bei ihrem Hospitium aber durchaus nicht gestattet, Schüler zur Ordnung zu rufen, die Lehrseminaristen zu korrigieren, sich in die Disziplin zu mischen, die Strafgewalt sich anzumaßen 2c., selbst dann nicht, wenn der betreffende Lehrseminarist offenbare Fehler macht und dadurch seine Lehr- und Regierungsunfähigkeit konstatiert. Das einzige, was den betreffenden Hospitanten im letztern Falle gestattet ist, ist wie gesagt, die Mitteilungen seiner Beobachtungen oder nötigenfalls die sofortige (aber nicht den Anschein des Auffälligen erregende) Herbeirufung des Klassenlehrers oder des Ordinarius. Auf üble Gewohnheiten (wenn z. B. der Lehrseminarist stets die Antwort der Schüler wiederholt, also gleichsam zum Echo seiner Schüler wird, 2c.) kann der Hospitant durch ein mit dem Lehrer vorher verabredetes Zeichen, von

dessen Bedeutung die Kinder aber keine Ahnung haben dürfen, aufmerksam machen.

c) Um Störungen zu vermeiden, sollen sich die Kinder beim Eintritt einer erwachsenen Person (sei dies der Klassenlehrer, der Ordinarius, der Direktor ꝛc.) während der Unterrichtserteilung nur von ihren Plätzen erheben, aber nicht, wie beim Eintritte desjenigen Lehrers, der die erste Stunde hält, den Eintretenden durch „Guten Morgen!" oder „Guten Tag!" begrüßen.

d) Das Hinausgehen der Kinder während der Unterrichtsstunden ist zu vermeiden und kann nur dann gestattet werden, wenn das Kind an Harnbeschwerden leidet oder wenn natürliche Bedürfnisse die zeitweilige Entfernung aus dem Schullokal unbedingt notwendig machen.

27. Beim Beginn der zweiten Schulstunde am Vor- und Nachmittage hat der Lehrseminarist die Namen der fehlenden Schüler in das Absentenbuch einzuschreiben. Es geschieht dies in der Weise, daß er die Frage stellt: „Wer fehlt?" Die Bankobersten erheben sich darauf von ihren Plätzen und antworten der Reihe nach: „Es fehlt N.", oder „niemand", worauf der Lehrer die nötigen Eintragungen in das Absentenbuch besorgt und darauf dasselbe an den für dasselbe bestimmten Ort legt. Sollten unentschuldigte Versäumnisse vorkommen, so hat der Ordinarius dieselben dem Direktor anzuzeigen.

Der Lehrer soll nie vergessen, daß er jeden Tag häusliche Aufgaben zu stellen hat. Das Anschreiben dieser Aufgaben an die schwarze Wandtafel geschieht am Ende der Stunde auf Grund der im Aufgabenbuch der Schule verzeichneten Eintragungen durch den betreffenden Lehrseminaristen. Ebenso wichtig wie das Anschreiben, ist die Kontrolle der richtigen Abschrift seitens der Schüler.

28. Sobald der Ruf der Glocke ertönt, ist sofort in allen Klassen der Unterricht zu schließen.

Nach jeder Schulstunde findet eine Pause statt. Die Pause nach der zweiten Vormittagsstunde dauert 15 Minuten; jede andere Zwischenpause darf ohne ausdrückliche Erlaubnis des Ordinarius den Zeitraum von 5 Minuten nicht überschreiten. In jeder Pause sind die Kinder aus dem Schulzimmer hinaus und auf den Schulplatz zu führen.

e) Die Ordnung zwischen den Unterrichtsstunden.

29. Sobald die Schulglocke den Schluß der Schule verkündet, giebt der Lehrer das Zeichen zum Antreten. Der letzte resp. der erste Bankoberste ruft mit lauter Stimme: „Eins!" und geht nach der Thür; ihm folgen sofort, leise auftretend, die Schüler der untersten resp. obersten Bank, sich an der Thür paarweise aufstellend; dann ruft der folgende Bankoberste mit lauter Stimme: „zwei!" worauf die Schüler seiner Bank das Verfahren ihrer Vorgänger wiederholen. So: „drei!" „vier!" „fünf!" „sechs!" ꝛc. Haben sich so die Kinder an der Thür paarweise geordnet, dann tritt der bisherige Lehrer ab (um die nötigen Einzeichnungen im Klassenbuch vorzunehmen), und derjenige

Lehrer, welcher die folgende Stunde zu erteilen hat, tritt an die Spitze der Kinderschar, um sie paarweise hinaus ins Freie zu führen. Es wird bei dieser Einrichtung von dem Gesichtspunkte ausgegangen, daß jeder Lehrer seine Lehrstunde von Glockenschlag zu Glockenschlag zu halten hat.

In den kleinen Pausen werden die Kinder bei ungünstiger Witterung nur im Korridore herumgeführt. Sie dürfen dabei mit einander sprechen, aber nicht essen. Es ist darauf zu halten, daß nach Verlauf von fünf Minuten die Kinder wieder an ihren Plätzen in der Schule sitzen. In der Freiviertelstunde gehen die Lehrer mit den Kindern in einem paarweise geordneten Zuge nach dem Spielplatze, wo die Kinder ihr Frühstück verzehren und dann spielen können. Sollte die Witterung ungünstig sein, so bleiben die Kinder selbstverständlich im Korridore des Seminars, wo sie nach einer bestimmten Ordnung von den Seminaristen paarweise herumgeführt werden. Um Störungen zu vermeiden, wird immer der Grundsatz festgehalten: „Es wird rechts gegangen.“ In jedem Falle müssen die Kinder in der Zwischenpause vom Lehrer ordentlich überwacht werden. Wünschenswert ist es, daß der Lehrer den Kindern Anleitung zu ordnungsmäßigen schönen Spielen giebt. Es schändet den Lehrer durchaus nicht, wenn er die Einübung solcher Spiele übernimmt. Doch müssen die Kinder zur Freiheit im Spiel kommen, und der Lehrer soll nicht die kindliche Natürlichkeit und Weihe des Spieles stören. Zu diesem Zwecke werden in der Privatkonferenz die Spiele nach ihrer Bedeutung und Einübung besprochen. In den Pausen ist die Anwesenheit der Klassenlehrer nötig.

30. Während der Zwischenpause nach der zweiten Lehrstunde dürfen die Kinder ihr mitgebrachtes Frühstück essen; dagegen ist nicht gestattet: daß die Kinder in der Zwischenpause zum Bäcker, Fleischer oder zur Obsthändlerin laufen, sich dadurch der Aufsicht der Lehrer entziehen, ihre Naschlust befriedigen und sogar vielleicht Veranlassung zu kleinen Diebereien bekommen. Was das Essen anlangt, so ist den Kindern zu sagen, daß sie etwaige Einkäufe vor der Schule zu besorgen haben, und was das Trinken angeht, so wird dafür vom Lehrer Sorge getragen. Hierbei sei an das auf S. 58 Gesagte erinnert.

31. In den Zwischenstunden haben alle Kinder, mit Ausnahme des Klassenobersten und des Klassenordners, das Schullokal zu verlassen. Beide haben die Pflicht, noch einige Augenblicke in der Klasse zu bleiben, um beim Beginn der Zwischenpause für Lüftung des Schulzimmers und vor Beginn des Unterrichtes für Schließung der Fenster zu sorgen. Kinder, welche beim Beginn der Pause den Lehrer bitten, nach dem Abort gelassen zu werden, werden nur unter der Bedingung entlassen, daß sie sich baldigst wieder im Zuge einfinden. Versäumen die Kinder vor Beginn der Pause die Bitte, oder stellen sie die Bitte später, so ist ihnen die Erfüllung derselben mindestens zu erschweren. Unter keiner Bedingung aber darf es der Lehrer hingehen lassen, daß die Kinder sich erst während der Pause melden oder nach derselben nach dem Abort laufen und dadurch Veranlassung nehmen, den Unterricht mut-

willig zu versäumen. Mehr als vier Kinder zugleich dürfen nie nach den Aborten gelassen werden. Von Zeit zu Zeit sind die Aborte von dem Hofinspektor nach Ablauf der Pause zu revidieren. Die Reinlichkeit, die hier herrscht, läßt auf den Geist und die Zucht in der Schule schließen.

32. Sind die festgesetzten fünf resp. fünfzehn Minuten verflossen, so hat der Glöckner das Zeichen zum Wiederbeginn des Unterrichtes zu geben, nachdem er fünf Minuten zuvor zum Abzuge aufgefordert hat. Es ist die Sache des Klassenlehrers, darüber zu wachen, daß die ihm unterstellten Lehrseminaristen die Kinder in paarweis geordnetem Rückzuge pünktlich zur Klasse zurückführen und daß alle unnötige Zeitversäumnis auf das gewissenhafteste vermieden wird.

f) Die Ordnung beim Schlusse der Schule.

33. Wie während der gesamten Schulzeit, so muß auch am Schlusse der Schule die vollkommenste Ordnung und Pünktlichkeit herrschen. Das Zeichen zum Schulschluß hat in der Klasse der Lehrer zu geben, und zwar wird er durch das Läuten der Schulglocke daran erinnert. Er hat es für eine Ehrensache anzusehen, daß er sich nicht von den Schülern zum Schulschlusse nötigen resp. sich nicht daran erinnern läßt. Den Unterricht über den Glockenschlag hinaus zu verlängern, ist nicht gestattet.

Der Unterricht wird mit Gesang und Gebet begonnen und geschlossen (vgl. S. 62).

34. Sind die Kinder zum Weggange bereit, dann hat der Lehrer nachzusehen, ob Bücher in der Schule gelassen worden, ob die Plätze der Schüler reinlich sind (jeder Schüler hat für die Reinlichkeit seines Schulplatzes zu stehen) und ob nicht der eine oder der andere Schüler vielleicht in der Schule bleiben muß. Die Ordnung beim Weggehen ist dieselbe wie beim Schluß einer Schulstunde (vgl. S. 70). Die Bankobersten haben dann mit möglichster Ruhe die im Korridor befindlichen Kleidungsstücke zu nehmen und unter ihre Mitschüler zu verteilen. Die Kinder treten dann paarweis an, und der Lehrer begleitet sie bis an das eiserne Gitter des vor dem Seminare befindlichen Gartens. Er sieht dann von hier aus den Kindern nach, um sich zu überzeugen, ob dieselben auch sofort und ruhig nachhause gehen, nicht vom Wege sich entfernen und in die Geleise der Straßenbahn treten. Darauf kehrt er in das Schulzimmer zurück, sieht nach, ob in demselben alles in Ordnung ist, verschließt den Schulschrank und giebt den Schlüssel sofort an den Klassenlehrer. Zuletzt hat er darauf zu achten, ob der Klassenordner (im Winter nachmittags und im Sommer auch am Mittage) die Fenster des Schulzimmers geöffnet hat.

Zum Schlusse dieses Abschnittes soll hier noch ausdrücklich bemerkt werden, daß zur festen, sichern Einübung der im Vorigen aufgestellten Schulordnung stets die erste Woche des neuen Schuljahres verwendet werden soll. So lange die Schulordnung nicht in Fleisch und Blut der Lehrer und Schüler übergegangen ist, fehlt dem

Unterrichte ein Teil seiner erziehenden Wirkung. Befinden sich deine Schüler nicht in einer sittlichen Atmosphäre — der einzig gedeihlichen Witterung der Schule —, so erziehest du ungenießbare Frucht!

3. Die Gerechtigkeit des Lehrers,

insbesondere sein Verhalten bei Belohnungen und Bestrafungen.

„Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln."
Schillers „Wallensteins Tod" II, 3.

1. Gerecht ist ein Lehrer, wenn er nicht allein Gerechtigkeit liebt, sondern auch übt, und zwar gegen die Armen und die Reichen, gegen die Befähigten und die Schwachen, gegen Freunde und Feinde. Wenn er sich in Ausübung dieser Tugend weder durch die Verstimmung von außen, noch durch die Verstimmung von innen irre machen läßt, dann verdient er nicht allein die Achtung seiner Schüler, sondern er bekommt und bewahrt diese Achtung auch. Kinder haben dafür einen sehr scharfen Sinn! Freilich ist die Ausübung der Gerechtigkeit keine leichte Sache, denn es gehört zu ihr nicht allein ein herzliches Wohlwollen, sondern auch eine bedeutende Intelligenz. Wenn dem Lehrer das Wohlwollen und die Liebe fehlt, wenn es ihm nicht allezeit und überall um das wahre Wohl der ihm anvertrauten Schüler zu thun ist, dann wird seine Gerechtigkeit leicht zur Tyrannei, und er selbst erniedrigt sich zu einem grausamen Despoten. Aber auch eine bedeutende Intelligenz muß der gerechte Lehrer haben, d. h. eine scharfe Beobachtungs- und eine klare Unterscheidungsgabe. Er muß sich immer fragen: Wie kommt der Schüler zu dieser Äußerung? Worin liegen die Quellen seiner sittlichen Verkehrtheit? Wie denkt und beurteilt das Kind das Vergehen und die Strafe? Ist der Schüler von deiner Gerechtigkeit sicher und fest überzeugt? Drückt ihn deine Gerechtigkeit vielleicht nieder, oder erhebt und stärkt sie ihn? — Versäumt der Lehrer die Beantwortung dieser Fragen und handelt er nur nach seinem subjektiven Belieben, nach Laune und Willkür, dann kann es dahin kommen, daß er sich für den gerechtesten Mann von der Welt hält, während der Schüler in ihm die personifizierte Ungerechtigkeit erblickt und ihn als herzlosen Tyrannen und unsittlichen Menschen auf das tiefste haßt. Der Despot mag sprechen: „Mögen sie mich auch hassen, wenn sie mich nur fürchten"; der Lehrer soll das nicht, er ist kein Caligula. Er soll kein Zuchtmeister, sondern ein Meister der Zucht sein! Aber gerade darum muß ihm an der Zuneigung und dem Vertrauen des Schülers alles liegen, denn ohne dasselbe ist seine pädagogische Wirksamkeit ohne Segen.

2. Die Gerechtigkeit des Lehrers zeigt sich am klarsten bei seinen Belohnungen und Bestrafungen. Jenes sind die Reizmittel zum Guten, dieses die Abschreckungsmittel vom Bösen; in allen Fällen aber sind sie nicht Sühneakte, sondern Medikamente, die Medizin für

moralisch Kranke. Ein normaler Mensch thut das Gute ohne Rücksicht auf Lob und Lohn und vermeidet das Böse, auch wenn es keinen Tadel und keine Strafe nach sich zieht. Nicht so der sittlich Kranke! Ist also der Lehrer bei Austeilung von Lob und Tadel ein Arzt, dann muß auch sein ganzes Verfahren den Gesetzen der sittlichen Heilkunde entsprechen.

Das erste, was dem Lehrer, der als Seelenarzt moralisch Kranke heilen soll, gesagt werden muß, ist:

a) Sei bei Austeilung von Lob und Tadel, sowie bei allen Belohnungen und Bestrafungen im höchsten Grade vorsichtig und gewissenhaft! Prüfe vor allem, ob du nicht vielleicht an dem Vergehen deines Schülers selbst schuld bist! Muß getadelt oder gelobt werden, dann tadle nicht zu kalt, lobe nicht zu warm! Spende Lob und Strafe nicht unverdient und teile beides unparteiisch und der That angemessen aus. Eine ungerechte Belohnung schadet noch ungleich mehr als eine ungerechte Strafe. Belohne überhaupt nur gute Handlungen, welche aus guten Gesinnungen hervorgegangen und mit freiem Willen vollbracht sind, deren Urheber aber immer noch sicherer und fester werden sollen und daher angefeuert werden müssen. Belohne also nicht ein gutes Gedächtnis, nicht den scharfen Verstand, aber belohne das Gedächtnis, das nur durch Mühe scharf wird, den Verstand, der sich unermüdlich übt. Belohne auch nicht zu oft, belohne nicht die zufällige Beantwortung von Fragen oder die augenblickliche Aufmerksamkeit, sondern nur die längere Pflichttreue und den ausdauernden Fleiß. Belohne das Belohnenswerte nicht mit Geschenken, damit der Ehrgeiz nicht herausgefordert, die Eitelkeit nicht angereizt werde; es sei dein Lob ein anerkennendes Wort, ein freundlicher Blick, vor allem die Hinweisung auf Gottes Beifall.

b) Es entspreche sodann die Belohnung stets der That des Zöglings, so daß sich die Naturgemäßheit der Belohnungen nicht verkennen läßt. Künstliche und mit einer gewissen Form ausgestattete Belohnungsfeierlichkeiten sind in der Schule zu vermeiden. (Prämien?) Überhaupt dürfen Belohnungen nie als Zweck, sondern nur als Folgen guter Handlungen stattfinden. Vor allem ist aber darauf hinzuarbeiten, daß der Zögling zu der Erkenntnis und zu dem bewußten Gefühl gelangt, daß das Gute seinen Lohn in sich selbst hat.

3. Wie mit dem Lobe, so muß der Lehrer auch mit dem Tadel vorsichtig sein. Jeder Tadel werde kurz ausgesprochen und gestalte sich nicht, wie bei schwachen Müttern, zu einer langen Strafpredigt. Neben dem Tadel muß aber auch die Anerkennung Platz finden, damit die Kraft wächst und die Arbeitslust nicht erschlafft. Immerwährender Tadel ermattet endlich auch den Strebsamsten! Wenn z. B. auf jede falsche Antwort die Bezeichnung „dummer Junge“ folgt, dann kommt endlich auch ein kräftiger Knabe zu dem Glauben an seine Unfähigkeit und dadurch zu einer Mutlosigkeit, die möglicherweise zu einer sittlichen Erschlaffung und Gleichgültigkeit führen kann. Anerkennung sollte die Regel, Tadel die Ausnahme sein! Um sich

seines Wertes bewußt zu werden, ist dem Menschen fremde Wertschätzung unentbehrlich.

4. Die Gerechtigkeit in Lob und Tadel beweise der Lehrer besonders bei Gelegenheit der Zensurverteilung. Die Zensurverteilung in unserer Seminarschule findet halbjährlich zu Michaelis und Ostern statt. Die Erteilung der Zensuren darf nur auf Grund wiederholt vorgenommener und gewissenhafter Prüfung geschehen und muß sich vornehmlich auf den Fleiß, die Fortschritte und das Betragen des Schülers erstrecken. In letzterer Beziehung ist das Individuenbuch (s. unten) recht oft zurate zu ziehen. Bei Erteilung der Spezialzensuren werden folgende vier Stufen angenommen, welche mit Ziffern bezeichnet werden: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = genügend, 4 = ungenügend. Der Klassenlehrer hat die Zensuren, nachdem sie in der Privatkonferenz festgestellt und dem Ordinarius zur Genehmigung vorgelegt worden sind, in das Hauptbuch der Schule eintragen zu lassen. Ebenso hat derselbe die Ausführung der Versetzung (Lokation und Translokation) zu bewerkstelligen, nachdem solche auf Grund der erteilten Zensuren vom Lehrerkollegium der Klasse beschlossen ist. Das sogenannte Certieren (stündliche oder tägliche Versetzung) ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen.

5. Wenn der Lehrer genötigt ist, zu strafen, dann soll er — wie bereits gesagt — nie vergessen, daß die Strafe die bittere Arznei ist, welche er als Seelenarzt dem Kranken geben muß, um dessen sittliche Gesundheit wiederherzustellen. Sie darf deshalb auch nur bei dem angewendet werden, der wirklich sittlich krank ist, d. h. bei dem Zöglinge, der das Rechte und Gute kennt, es thun und lassen kann, der aber seiner Überzeugung zuwiderhandelt. Strafe also nicht ein schlechtes Gedächtnis, nicht das Unrecht, das der Schüler aus Unwissenheit oder gar aus guter Absicht gethan hat! Nur den mit Absicht verkehrten Willen führe mittelst Ernst und Strenge auf den rechten Weg zurück.

Für den Lehrer ist es von Wichtigkeit, zu erwägen, daß der Wert und der Erfolg der Strafe nicht in der Quantität, sondern in der Qualität derselben zu suchen ist. Ein Lehrer, der sich im Zorne nicht beherrschen kann, kommt leicht in die Gefahr, sich zum Henker zu erniedrigen und seinen Schüler zum Märtyrer zu erhöhen. Nichts Schlimmeres aber kann es geben, als wenn eine Schulklasse in einem gestraften Mitschüler einen Helden bewundert, dem sie sich im Hasse gegen den tyrannischen Lehrer zu Mitleid und Teilnahme verpflichtet glaubt.

Bei der strengsten Strafe muß darum der Schüler stets die wohlmeinende Absicht des Lehrers durchfühlen. Der Arzt, der den Kranken heilen soll, darf ihm nicht böse sein. Man muß wehethun, um wohlzuthun! Beim Vollzuge der Strafe braucht der Lehrer nicht teilnahmslos und kalt zu bleiben, sondern kann eine edle Entrüstung als Ausdruck des gerechten Unwillens über die strafwürdige That zu erkennen geben; dagegen muß er sich, wie gesagt, vor Leidenschaftlichkeit

und jener Art der Strafe, deren Züchtigung das Gepräge der Selbstrache giebt, mit Gewissenhaftigkeit hüten. Ein zorniger, rachsüchtiger Lehrer ist ein Unmensch. Ein Arzt, der operieren will, muß Ruhe haben!

6. Bei der Strafe sind das Alter, das Geschlecht, das Temperament, die Bildungsstufe und der Gesundheitszustand des Schülers zu berücksichtigen. So wenig der Arzt für die verschiedensten Krankheiten ein und dasselbe Heilmittel giebt, so wenig darf der Lehrer alle Fehler durch ein einziges Mittel und in gleicher Weise bestrafen. Vor allen Dingen muß die Strafe dem Vergehen entsprechen, und zwar sowohl der Beschaffenheit, als auch der Größe nach. (Vgl. was Rousseau über die naturgemäßen Strafen in seinem „Emil" sagt!) Der Faule mag (selbstverständlich unter Aufsicht des Lehrers) nachlernen; der Träge bleibe ohne Erholung; der Unaufmerksame mag aufstehen; der Schwatzhafte, der Streitsüchtige oder der Unreinliche mögen allein sitzen &c. — Sodann muß das Alter in Erwägung gezogen werden. Ganz treffend sagt darüber Kruse in seiner Schuldisziplin: „Wollten wir kurz den Charakter des Strafverfahrens in den verschiedenen Entwickelungsperioden des Schülers bezeichnen, so müßten wir sagen: das Kind wird gezüchtigt*), der Knabe (das Mädchen) wird beschämt, der angehende Jüngling (die Jungfrau) mehr ermahnt und zurechtgewiesen. — Von höchster Wichtigkeit bei der Strafe ist aber der Geschlechtsunterschied! Wer in dieser Beziehung taktlos handelt, hat darunter oft sein ganzes Leben lang zu leiden."

Unter jeder Bedingung muß an der Forderung festgehalten werden, daß die Strafe nichts Entwürdigendes haben darf und daß die Kinder nicht zur Strafe knieen, nicht gegenseitige Abbitte thun sollen &c. Strafen, die das Ehrgefühl ersticken, schänden den, der sie diktiert. Ehe man in der Klasse straft, suche man den Schüler erst unter vier Augen zu strafen. „Strafe ihn zwischen dir und ihm allein", heißt es Matth. 18, 15.

7. Die Strafen, welche in der Seminarschule erteilt werden, haben in aufsteigender Linie folgende Stufenfolge:

a) ein ernster, strafender Blick oder eine mißbilligende Miene;
b) ein Wink oder eine sonstige Bewegung mit der Hand, ein leises Klopfen (nicht Schlagen!) auf den Tisch &c.;
c) ein Zuruf mit freundlicher Warnung;
d) ein kurzes Wort des Tadels;

---

*) Es ist ein weitverbreiteter Irrtum, daß man kleine (1—2jährige) Kinder nicht strafen dürfe. Das ist grundfalsch! Für kleine Kinder ist die (natürlich vernünftig bemessene) körperliche Züchtigung eine Art Anschauungsunterricht, denn sie müssen dabei erfahren: Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses. Ein Bäumchen kann man biegen, einen Baum nicht mehr! Auf die Erziehung der Kinder bis zum 6. Lebensjahre sollte man darum entschieden viel mehr Wert legen, als dies thatsächlich der Fall ist. Die späteren körperlichen Züchtigungen sind meist nur deshalb unnütz, weil sie — zu spät kommen.

e) ein ernster, strenger Verweis;
f) Aufstehenlassen vom Platze, Heraustretenlassen aus der Bankreihe, oder Anweisung eines besondern Sitzes.

Man erspare das Wort, wenn der Blick genügt; man erspare den Tadel, wenn die Warnung wirkt; man erspare die Züchtigung, wenn die Beschämung hilft. Der Lehrer darf nicht mit den stärksten Strafen anfangen! Das ist ein schlechter Soldat, der sein Pulver auf einmal verschießt. Immer aber zeige der Lehrer in seiner Fassung und Haltung, daß ihm die Sache nicht gleichgültig ist, sondern daß der heilige Ernst der Liebe ihn treibt, zu drohen und zu strafen.

Bei Drohungen sei der Lehrer außerordentlich vorsichtig. Er spreche die Drohung selten aus, dann aber mit einer Bestimmtheit, auf welche die Erfüllung bei nochmaligem Eintreten desselben strafwürdigen Falles sicher, bestimmt und sofort folgt. Viele und unbestimmt ausgesprochene Drohungen, welche nie in Kraft treten, sind der Ruin der Schuldisziplin. Der Lehrer schadet sich dadurch ebenso, wie er sich durch Schimpf- und Scheltworte erniedrigt. Unerfülltes Drohen gleicht dem Donner ohne Blitz: er schreckt nur, aber er zündet nicht.

Während der Unterrichtsstunde soll jede längere und zeitraubende Strafausübung vermieden werden. Bei Unterbrechungen und Störungen des Unterrichtes durch Schüler steht jedem Lehrseminaristen das Recht zu, folgende Strafen in sofortige Anwendung zu bringen:

a) das Aufstehen vom Platze;
b) das Heraustreten aus der Bankreihe;
c) das Alleinstehen oder Alleinsitzen;
d) das Dableiben nach der Schule*).

Im letztern Falle darf der Lehrer die Kinder aber nicht müßig sitzen lassen, auch muß er die Aufsicht über die zurückbleibenden Schüler führen. Ohne diese Aufsicht können leicht Vergehungen vorkommen, welche noch größere Strafen veranlassen. Das Verhüten der Fehler resp. der Strafen muß immer des Lehrers Hauptsorge sein.

Das Heraustreten aus der Bankreihe hat in der Weise zu geschehen, daß das betreffende Kind nur dem Lehrer das Gesicht zuwendet (also den Mitschülern den Rücken zukehrt). Das Kind während des Unterrichtes auf den Korridor hinauszustellen, ist nicht gestattet, denn die Kinder haben ein Recht, am Unterricht teilzunehmen.

8. Wenn alle Disziplinarmittel erschöpft sind, und wenn trotzdem der selbstsüchtige Wille des Schülers noch hartnäckig dem Gesetze widerstrebt, erst dann kann die körperliche Züchtigung eintreten. Dieselbe erfolgt mit einem schwachen, biegsamen Stöckchen und hat sich stets innerhalb der gesetzlichen Bestimmungen zu vollziehen**).

---

*) Die obigen Bestimmungen sind der „Schulordnung der Seminarschule zu Jena" (Verlag des pädagog. Seminars) entlehnt.

**) Betreffs dieser gesetzlichen Bestimmungen ist vor allem auf die Kabinetsordre vom 14. Mai 1825 (Gesetzsammlung 1825, S. 149) und Abschnitt XVII, § 223 und 340 des Strafgesetzbuchs für das Deutsche Reich zu verweisen. Durch das Ministerial-

Folgende Arten der Züchtigung sind aber mit aller Strenge ausgeschlossen:

a) die Ohrfeige, die Maulschelle, überhaupt jeder Schlag an oder auf den Kopf;

b) das Schlagen mit dem Buche oder mit der Faust;

c) das Stoßen, Puffen, Haarrupfen, das Reißen an den Ohren, die Schläge auf die Hand und auf die Fingerspitzen, das Knieenlassen, das Beilegen von Spitznamen und Schimpfwörtern ꝛc.

Derartige Strafen passen vielleicht in einen türkischen und russischen Strafcodex, sind aber eines deutschen Lehrers unwürdig. Alle harten Strafen verfehlen ihren Zweck! „Allzu straff gespannt, verfehlt die Strenge ihres weisen Zweckes!"

Falls eine körperliche Züchtigung bei einem Knaben nötig sein sollte — bei Mädchen ist sie als Schulstrafe unter allen Umständen unstatthaft*) —, so soll diese Strafe nicht von den Lehrseminaristen ausgeübt werden, sondern nur das Vorrecht der Seminarlehrer resp. des Ordinarius oder des Seminardirektors sein. Wenn der Ordinarius einem Seminaristen die Züchtigung ausdrücklich überträgt, so ist zu bemerken, daß die körperliche Züchtigung höchst selten, dann aber höchst vorsichtig, kurz, mit Bezeugung sittlicher Entrüstung (ohne Zorn) und nur im Beisein des Ordinarius (auch da aber nie zwischen den Bänken, sondern stets nur im freien Raum des Lehrzimmers) auszuführen ist. Das Wie des Strafens ist den Lehrseminaristen bei vorkommender Gelegenheit einmal zu zeigen. Im übrigen muß es stets als Regel gelten, daß ein Schulmann, der seine Schüler oft körperlich züchtigen muß, entweder ein Despot oder ein schwacher Mann ist, der nicht die Fähigkeit besitzt, durch die Kraft seines Geistes sich bei seinen Schülern Ansehen zu erwerben. Je mehr der Lehrer in dieser Weise zu strafen sich genötigt sieht, desto mehr hat er Grund, sich selbst zu prüfen. Jedenfalls ist es wahr, daß man mit öfteren körperlichen Züchtigungen den Trotz nicht heraus- und den Gehorsam nicht hinein-, wohl aber die Achtung und Liebe totschlägt. Nur derjenige Lehrer wird die Rute in rechter Weise gebrauchen, der die Kinder von Herzen lieb hat. Wo die Liebe fehlt, muß die Rute verbrannt werden. — Daß es keinem Lehrer gestattet ist, eine körperliche Züchtigung während des Unterrichtes zu erteilen, ist bereits gesagt worden. Die Strafe ist nur am Schlusse der Stunde, in der Pause vorzunehmen.

9. Wenn die Lehrseminaristen es für nötig finden, daß ein Schüler körperlich gezüchtigt wird, dann haben sie ihre Anträge auf Vollziehung der körperlichen Züchtigung am Ende der Unterrichtsstunde beim Ordi-

---

dekret vom 4. März 1881 (vgl. Zentralblatt S. 77) sind die in Preußen bestehenden gesetzlichen Bestimmungen zusammengefaßt. In dem Buche von Laake: „Die Schulaufsicht in ihrer rechtlichen Stellung ꝛc.", finden sich S. 352 f. auch verschiedene Regierungserlasse und gerichtliche Erkenntnisse.

*) „Körperliche Strafen greifen bei den Mädchen zu sehr in den leiblichen Organismus ein und vernichten das Gefühl von der Unverletzlichkeit ihres Leibes" (Dr. Schumann, Pädagogik, Bd. II, S. 327).

narius zu stellen und den betreffenden Antrag ruhig und objektiv zu begründen. Findet der betreffende ständige Lehrer auf Grund der vorgenommenen Untersuchung den betreffenden Fall und dessen Begründung für richtig, dann führt er nach seinem Ermessen die Strafe aus, oder läßt sie — aber dies kann, wie bereits gesagt, nur in seinem Beisein geschehen — von dem Antragsteller selbst ausführen. Geht dem Ordinarius aber gegen die Ausführung des Antrages irgendein Bedenken bei, so hat er die Ausführung zu sistieren und den Fall der Konferenz zur Beurteilung und psychologischen Erörterung vorzulegen. Übrigens möchten wir wünschen, daß alle Lehrer die vortreffliche Abhandlung über die körperlichen Züchtigungen von Dr. Mertens in dessen Programm der höhern Töchterschule zu Hannover (1871) lesen möchten!

10. Vor die Konferenz, d. h. vor das gesamte Lehrerkollegium, gehören auch alle Anzeigen über moralische Vergehen der Schüler, z. B. über thatsächlichen Ungehorsam, über unzüchtiges Wesen, über gemeine Reden, über Lüge und Betrug &c. Der härteste Fall der Strafe tritt ein, wenn der Angeklagte vor dem gesamten Lehrerkollegium und der versammelten Klasse bestraft wird. Bezugs der Ausübung des Strafrechtes aber soll sich jeder Lehrer zwei Rückertsche Sprüche merken:

a) „Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich."

b) „Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt beim Kinde recht vertreten."

Schlußbemerkung: Die vorstehenden Bestimmungen sind nicht erschöpfend: sie deuten nur das Notwendigste an und überlassen das andere dem sittlichen Takte des Lehrers. Es sei deshalb an dieser Stelle an das Wort Goethes erinnert:

„Der gute Mensch in seinem dunklen Drange
Ist sich des rechten Weges wohl bewußt"

und an das andere von Hebbel:

„Kinder sind Rätsel von Gott und schwerer als alle zu lösen;
Aber der Liebe gelingt's, wenn sie sich selber bezwingt."

4. Die Konsequenz des Lehrers.

„Jeder, der in sich fühlt, daß er etwas Gutes wirken kann, muß ein Plagegeist sein. Er muß nicht warten, bis man ihn ruft ...., er muß sein wie eine Fliege, die, verscheucht, die Menschen immer wieder von einer andern Seite anfällt."
Goethe.

1. Die Tugend kann dem Kinde nicht angelehrt, sondern muß ihm angewöhnt werden. Alle Erziehung ist Gewöhnung. Die Gewöhnung aber beruht auf Übung. Die Übung besteht in der öftern Wiederholung, durch welche der Mensch sich die Fertigkeit erwirbt, das Rechte und Gute zu thun, so daß es ihm schließlich zur andern Natur wird und er gar nichts anderes mehr als das Rechte

und Gute mag und will. Um nun dem Schüler die Tugend zur zweiten Natur zu machen, muß man mit dem ersten Gebote der Schule, mit der Gewöhnung zum Gehorsam, den Anfang machen. Der Gehorsam muß das erste sein, denn, wenn der Schüler nicht gehorchen, d. h. nicht auf das Sittengesetz, das ihm in der Person des Lehrers verkörpert entgegentritt, horchen lernt, dann kann die Schule nichts leisten. Erst muß man disziplinieren und dirigieren, ehe man moralisieren und katechisieren kann! Freilich meinen wir hier nicht jenen unbedingten, blinden, knechtischen Gehorsam, der den Schüler zum willenlosen Werkzeuge, zum zitternden Sklaven herabwürdigt und der den Lehrer zum unbarmherzigen Despoten, zum starren Tyrannen stempelt, sondern jenen Gehorsam, der im Vernunftbereiche sittlicher Gesetze liegt und dem sich der Schüler freiwillig und freudig unterwirft. Wo dieser rechte Gehorsam ist, da ist auch die Erreichung dieses Erziehungszweckes gesichert. „Ist Gehorsam im Gemüte, wird nicht fern die Liebe sein." Dieser kindliche Gehorsam hat seine Wurzel freilich weder in einem barbarischen Abschreckungssystem, noch in einer süßlichen Ziererei, weder in einer sentimentalen Tändelei, noch in einer weiten Auseinandersetzung der Beweggründe und der Notwendigkeit des Gehorsams. Es ist eine erfahrungsmäßige Thatsache, daß sich der rechte Gehorsam weder mit der Rute, noch mit Scheltworten, weder mit Schmeicheleien, noch mit Geschenken, noch mit Gründen erzwingen läßt. Gründe gehören für Erwachsene, nicht für Kinder. Müssen aber einmal Gründe sein, dann gebe man dieselben nicht vor, sondern nach der That. Der rechte Gehorsam hat seine einzige Pfahl- und Nährwurzel in der sittlichen Konsequenz des Erziehers. Daher kommt es auch, daß nur die konsequente Liebe die rechte Liebe ist und daß nur diese Liebe jenen erziehenden Einfluß ausübt, der weit über das Grab des Lehrers hinausreicht. Die Konsequenz des Lehrers zeigt sich in der Ausdauer, Unermüdlichkeit, Beharrlichkeit und Festigkeit seiner Bestrebungen zum Besten seiner Schüler. Wo dem Lehrer die Bestimmtheit und Konsequenz fehlt, da fehlt ihm alles, nicht allein die Autorität und der Respekt, sondern auch die dauernde Liebe und Anhänglichkeit seiner Schüler. Denn wenn er die Kinder zwischen seinem und ihrem Willen in der Schwebe läßt; wenn er heute erlaubt, was er — ohne daß die Umstände sich geändert haben — ein andermal verbietet, und wenn er heute vergißt, was er gestern gesagt hat: dann ist es kein Wunder, wenn die Erziehung mißrät, wenn die Schuldisziplin dem Lehrer Schande macht, und wenn die Kinder ihm den Gehorsam kündigen. — Der konsequente Lehrer ist stets ruhig und besonnen. Erst überlegt er, und dann handelt er. „Erst wäg's, dann wag's!" Was er aber nach sorgfältiger Überlegung für richtig befunden und den Schülern als das Gesetz der Schule mitgeteilt hat, das ist und bleibt ein- für allemal und unter allen Umständen das Gesetz für die Schüler. „Lieber ein Bein gebrochen, als das gegebene Wort." Darum geht auch das ganze Dichten und Trachten des konsequenten Lehrers auf exakte und strenge Durchführung seiner Befehle und Vorschriften hinaus. Seine fortwährende Aufmerksamkeit ist der

Cordon, der dem Ungehorsam keinen Durchgang gestattet. Hat er z. B. verlangt, daß die Kinder pünktlich, reinlich, sauber gekleidet zur Schule kommen, so sieht er auch jeden Tag darauf, ob sein Befehl erfüllt ist; hat er verlangt, daß ein jeder Aufsatz schön geschrieben sei, so hält er auch mit unerbittlicher Zähigkeit an dieser Forderung fest; hat er gesagt, daß jedes Kind auf die Fragen des Lehrers in vollständigen Sätzen laut und deutlich antworten muß, so duldet er auch jene abgerissenen, näselnden Antworten nicht, obgleich er täglich, ja stündlich gegen den alten Fehler anzukämpfen hat. Anfangs sträuben sich die Schüler gegen die Konsequenz und finden sie hart; je mehr und je länger sie aber unter dem Einflusse eines konsequenten Lehrers stehen, desto mehr erkennen sie den Segen der Konsequenz und desto mehr lieben und loben sie den Lehrer. Es kann kein schlimmeres Verdammungsurteil geben als das: „Ich habe bei dem und dem Lehrer nichts gelernt — er war zu gut, d. h. zu schwach.“

2. Es ist eine eigentümliche Erscheinung, daß junge Lehrer die Konsequenz mit der Liebe schwer in Einklang zu bringen vermögen, und daß sie sich oft dem Irrtume hingeben, daß zu einer guten Schulzucht ein finsteres Gesicht und ein barsches Wesen notwendig sei. Dieser Meinung gegenüber muß erstens betont werden, daß es nicht Liebe, sondern Schwäche ist, wenn der Lehrer dem Ungehorsam nicht vorbeugt, den Unordnungen nicht durch Verhütung derselben steuert und den Kindern die Fehler nicht abgewöhnt, die im spätern Leben das Glück der Menschen untergraben. Eine strenge Ordnung und eine ernste Zucht bringen dem Kinde Segen; Verweichlichung dagegen bringt Unsegen! Die größten, berühmtesten Männer und Völker haben stets eine strenge Erziehung gehabt und dem alten Wahrworte ihren Beifall gegeben, daß Ehrfurcht die Grundlage aller Erziehung ist. Strenge Erziehung thut besonders in der Zeit der Gegenwart not, in der die Jugend in Gefahr steht, der Ungebundenheit einer falschen Freiheit zum Opfer zu fallen. Der Lehrer vergesse es nie: je freier die Formen des Lebens sind, desto strenger muß die öffentliche Erziehung sein. — Aber dabei muß doch auch das andere ausdrücklich konstatiert werden, daß der konsequenteste Lehrer der freundlichste und liebevollste Mann von der Welt sein kann. Strenge ist ja nicht Härte, und rohe Gewalt ist nur das Zeichen gemeiner Seelen. Es muß jene Freundlichkeit und Heiterkeit im Lehrerberufe sogar ausdrücklich gefordert werden, denn Heiterkeit und Frohsinn sind das schöne Vorrecht edler und charaktertüchtiger Naturen. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen“ (Jean Paul). Der Lehrer soll überhaupt nie vergessen, daß die Konsequenz nicht in äußeren Dingen, sondern in der Tiefe des Lehrercharakters ihren Grund hat. Wenn der Lehrer ein sittlicher Charakter ist, dann ist seine Schulzucht gut; ist er ein charakterloser Mensch, dann ist sie schlecht. Die Schuldisziplin ist der Prüfstein für das tiefinnerste Wesen des Lehrers. „Man kann, was man will, wenn man will, was man kann.“

Endlich muß noch erwähnt werden, daß der konsequente Lehrer zur Durchführung seines Willens nicht viel Worte braucht, sondern daß ein Wink, ein Blick, ein Wort, ein „Pst" genügt, um seinen Wünschen und Befehlen Folge und Geltung zu verschaffen. Der Hauptmann zu Kapernaum mit seinem knappen, aber freundlichen „Gehe hin!" — „Komme her!" — „Thue das!" mag uns ein Muster sein, mit unseren Worten recht sparsam umzugehen. Daß junge Lehrer diese Sparsamkeit nicht üben, sondern mit ihren Disziplinarmitteln verschwenderisch umgehen, das ist's, was ihnen und der Schule oft so sehr schadet.

3. Um die angehenden Lehrer zur rechten Konsequenz zu erziehen und es ihnen zu ermöglichen, künftig mit Segen im Lehramte zu wirken, sind außer den bereits früher erwähnten Muster- und Probelektionen in der Seminarschule vier Einrichtungen getroffen, durch welche die Lehrseminaristen fort und fort an ihre Pflicht erinnert werden. Diese Einrichtungen bestehen darin:

a) daß die Lehrseminaristen bei einander zu hospitieren und über den Verlauf und Erfolg der Schulzucht in Gegenwart aller Lehrseminaristen in der Konferenz Bericht zu erstatten haben, resp. den Lehrer und den Unterricht genau und richtig rezensieren müssen. Damit die Kritik Segen bringe, muß sie enthalten einen Bericht (ein Referat über den Lehrstoff, den Lehrgang, die Lehrmethode 2c.) und ein Gericht (eine Kritik, welche sich selbstverständlich vor Bitterkeit zu bewahren hat und keine unbewiesene Behauptung bringen darf). Es muß daher auch mit aller Konsequenz gefordert werden, daß sowohl das Referat, wie die Kritik auf streng-psychologischem Grund und Boden stehen. Ins Tageslicht hinein zu kritisieren, das kann auch der Ungebildete, aber seine Behauptungen, seinen Tadel, seine Besserungsvorschläge psychologisch zu begründen, das muß von jedem denkenden Schulmann gefordert werden.

Damit die Seminarzöglinge dafür einige Anhaltepunkte gewinnen, mögen dieselben sich üben, bei der Kritik folgende Fragen, soweit diese auf die betreffende Lektion anwendbar sind, zu beantworten.

1) Welche Stellung und Bedeutung nimmt die Lektion im Unterrichtsplane der betreffenden Schulklasse ein?
2) War alles, was der Lehrer gebracht hat, sachlich richtig?
3) Stand die Menge des Lehrstoffes (der Umfang) im richtigen Verhältnisse zur gegebenen Zeit?
4) War die Disposition klar? War der Stoff richtig verteilt?
5) War der Unterricht anschaulich? a) Veranschaulichung durch Lehrmittel, b) durch das Wort des Lehrers.
6) Hat der Lehrpraktikant logisch entwickelt?
7) Hat er das Entwickelte sicher eingeübt, fest eingeprägt und die Kinder zum zusammenhängenden Sprechen angehalten?
8) Kam die geeignete Lehrform zur Anwendung? Wie war die Fragebildung und die Verteilung der Fragen?
9) Was ist für oder gegen das eingeschlagene Verfahren zu sagen, und welche anderen Wege hätten eingeschlagen werden können oder sollen?

10) Wie war der Lehrton und der gesamte Geist des Unterrichtes?
11) Wie war die Sprache des Lehrers inbezug auf Lautrichtigkeit, Stärke, Betonung rc.?
12) Was ist über die Persönlichkeit des Lehrers, über seine Haltung, seine Manieren und über die Haltung der Kinder zu bemerken?
13) Wie war die Disziplin? Waren die Kinder aufmerksam und ruhig?
14) Hatte der Lehrer Auge und Ohr für die Fehler und Überschreitungen der Schüler, oder hat er manches übersehen?
15) Was ist über den gesamten Erfolg des Unterrichtes zu berichten? (Grad der Leistung.)

Dabei ist es von großer Wichtigkeit, daß die Seminaristen lernen, die Wahrheit zu sagen und dieselbe sich sagen zu lassen. Je wahrheitsliebender die Seminaristen gegen einander sind und je dankbarer jeder eine wohlmeinende und begründende Kritik aufnimmt, desto mehr wird der Einzelne und das Ganze gefördert. —

Damit jeder Seminarist zu der im Obigen geforderten Konsequenz erzogen werde, ist aber weiterhin notwendig:

b) daß die Lehrseminaristen alle Wahrnehmungen und Vorkommnisse der Schulen schriftlich aufzeichnen. Zu diesem Zwecke hat sich nicht allein jeder Lehrseminarist ein Notizbuch anzuschaffen, sondern es muß auch in jeder Klasse ein Schüler-Individuenbuch und ein Lehrbericht vorhanden sein. In das Notizbuch haben die Lehrseminaristen alle Beobachtungen, Gedanken, Vorschläge rc. einzuschreiben, welche ihnen in ihrem eigenen Unterrichte, sowie in dem anderer vorkommen, resp. welche in den Konferenzen zur Sprache gebracht werden sollen. In das Individuenbuch ist jede Beobachtung über den Charakter der Kinder und deren Behandlung einzutragen; in den Lehrbericht dagegen ist das durchgenommene Lehrpensum so ausführlich und übersichtlich als möglich einzuschreiben. (Vgl. S. 56.)

c) Das Hauptmittel, die angehenden Lehrer an fortwährende Konsequenz zu gewöhnen, sind endlich die Konferenzen. Hier kommt alles zur Sprache, was im Laufe des Tages oder der Woche nicht in Ordnung war; hier hat jeder das Recht, ja sogar die Pflicht, seine Meinung frei zu äußern. Die Konferenz ist das Geschworenengericht, wo jeder sein Urteil bekommt, und vor welches jeder gestellt wird, der an dem Organismus der Seminarschule arbeitet. Die Konferenzen sind zweifacher Art, nämlich:

α) Spezial- oder Privatkonferenzen der Lehrer einer Klasse, in welchen der Klassenlehrer den Vorsitz führt. Vor diese Konferenz gehören alle Anfragen, Anzeigen, Vorschläge, Anträge, Beschwerden, Differenzen, Disziplinarfälle, welche innerhalb der Klasse vorkommen. Die Konferenz ist nur vorberatend. Die Ergebnisse derselben hat der Klassenlehrer dem Ordinarius protokollarisch mitzuteilen und, falls Dinge von allgemeiner Wichtigkeit zur Sprache gebracht worden sind, auf Weisung des Ordinarius hin in der wöchentlichen Hauptkonferenz dem gesamten Lehrerkollegium vorzulegen. Die Spezialkonferenzen dienen namentlich

auch zur Besprechung von Schülerindividualitäten und der disziplinarischen Behandlung der Kindercharaktere. Jeder Lehrseminarist bekommt daher beim Beginn eines jeden Tertials einen Schüler oder eine Schülerin seiner Klasse zur genauen Charakteristik zugewiesen, wobei er seine Beobachtungen besonders auf folgende Verhältnisse zu erstrecken hat: Name und Alter des Kindes — Charakteristik der Eltern desselben — soziale Stellung und häusliche Verhältnisse derselben. — Körperliche Erziehung: das Aussehen und der Gesundheitszustand des Kindes — frühere Krankheiten, deren Nachwirkungen, das Sinnesleben 2c. — Temperament 2c. — Intellektuelle Erziehung: Grad der Anlagen — Anschauungen — Sprachgewandtheit — Aufmerksamkeit — Urteilsfähigkeit — Verstand — Gedächtnis — Phantasie — Unterrichtsinteresse — Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern. — Das Gefühlsleben: Grad der Empfindsamkeit — vorherrschende Seelenstimmung — Grad der Teilnahme an dem Glücke oder Leide anderer — Sinn für Ästhetisches — besondere Beobachtungen (etwa beim Erzählen rührender Geschichten) 2c. — Sittliche Bildung: Fleiß — Betragen innerhalb und außerhalb der Schule, auf dem Spielplatze 2c. — Gehorsam oder Trotz — Reinlichkeit — Mäßigkeit — Wahrheitsliebe — Ehrlichkeit — Selbstbeherrschung — Charakterbildung 2c. — Religiöse Bildung: Beobachtungen in den biblischen Geschichtsstunden, auf Spaziergängen 2c. — Nach Feststellung der Eigentümlichkeiten des betreffenden Kindes sind die bisher erreichten Erziehungsresultate zu beleuchten, event. Vorschläge über die für die Zukunft anzuwendenden Erziehungsmittel zur Besprechung resp. zur Begründung zu bringen. Auf diese Weise liefert die Konferenz stets ein Stück praktische Psychologie und hat darum für die Schule bedeutenden Wert*). Die ersten zwei Charakteristiken sind schriftlich zu liefern, die letzteren mündlich. Die Schriftstücke werden nach den Konferenzen dem Ordinarius übergeben und im Lehrtisch des Klassenzimmers aufbewahrt. Außer den genannten psychologischen Erörterungen hat die Spezialkonferenz noch die Aufgabe, die Zensuren auszufertigen und über die Lokation oder Translokation der Schüler zu beschließen. Über jede dieser Konferenzen wird Protokoll geführt, welches am Anfange der nächsten Konferenz vorzulesen und vom Klassenlehrer dem Ordinarius vorzulegen ist. Durch Zustimmung des letztern erlangen die gefaßten Beschlüsse erst Gültigkeit.

β) Die wöchentliche Hauptkonferenz, an der sämtliche Lehrseminaristen teilnehmen, findet abwechselnd unter dem Vorsitze der beiden Ordinarien statt. Sie beschließt über alle neu zu treffenden Einrichtungen und Anordnungen, übt richterliche Gewalt, indem sie über Bestrafungen 2c. entscheidet, und faßt bindende Beschlüsse, indem ihrer Gewalt alles zur Beurteilung anheimgegeben wird, was sich im Schulleben ereignet hat. Insbesondere sind in dieser allgemeinen Konferenz die wichtigeren Beschlüsse der Spezialkonferenzen zum Vortrag zu bringen. Durch Beschluß der Hauptkonferenz werden diese Anträge entweder ab-

---

*) Vgl. den Artikel „Beiträge zur individuellen Erziehung“ in meinen Pädag. Reden und Abhandlungen (Gotha, E. F. Thienemann), S. 137.

gelehnt oder angenommen. In letzterm Falle werden ihre Beschlüsse rechtskräftig, wenn der Seminardirektor dazu seine Zustimmung giebt. In jedem Falle ist daher dessen Entscheidung durch den Ordinarius einzuholen.

d) Was endlich die Prüfungen der Seminarschule betrifft, so haben die Lehrseminaristen am Ende eines jeden Tertials durch ein vor dem gesamten Seminarlehrer-Kollegium und allen Seminaristen der ersten Ordnung abzuhaltendes Examen von ihrer Arbeit Rechenschaft abzulegen. Jeder Seminarist examiniert in einem von den Unterrichtsfächern, in denen er in dem abgelaufenen Tertial unterrichtet hat (etwa 15—20 Minuten). Die Aufgabe wird dem Betreffenden unmittelbar vorher von dem Direktor nach dem Lehrberichte erteilt.

Eine öffentliche Prüfung, zu welcher die Angehörigen der Kinder und Freunde der Jugendbildung eingeladen werden, wird nur zu Ostern gehalten. Sie findet in der Aula des Seminars statt.

Dies sind die hauptsächlichsten Einrichtungen zur Begründung und Erhaltung einer zweckentsprechenden Schuldisziplin in unserer Schule. Wenn durch diese gesamten Einrichtungen das Lehrergewissen tagtäglich geschärft und der Sinn des jungen Lehrers für das Richtige geübt wird, dann hat die Seminarschule ihren nächsten Zweck erreicht und kann am Ende des Schuljahres die Lehrseminaristen getrost und mit der Hoffnung entlassen, daß die aus ihr hervorgehenden Lehrer in disziplinarischer Beziehung nicht allein das Rechte wissen, sondern auch hinreichende Gelegenheit gehabt haben, das Rechte zu thun. Wenn die jungen Lehrer auf dem in der Seminarschule betretenen Wege weiter fortschreiten — und sie werden es, wenn die ihnen vorgesetzten Kreisschulinspektoren nur einigen Wert darauf legen, daß die in der Seminarschule beobachtete Schulordnung auch in der Landschule eingeführt und beibehalten wird! —, dann wird ihnen der Segen der Seminarschule mehr und mehr fühlbar werden. Die künftigen Lehrer aber, um welche in der Seminarschule das Band der sittlichen Gemeinschaft geschlungen war, werden dann später sicherlich in ihrem Berufsleben mit Freuden auf ihr Wirken in der Seminarschule zurückblicken und mit Dank bekennen, daß ihnen in der Seminarschule, der alma mater, das erste Verständnis für Schulpraxis geöffnet wurde und daß ohne diese Schule das Lehramt ihnen nicht die Berufsfreude gebracht haben würde, die als der beste Segen treuer Pflichterfüllung betrachtet werden muß. Es wird sich übrigens auch hier bewähren, daß eine Schulverbesserung erst dann recht anerkannt wird, wenn dieselbe Mutter und Großmutter geworden ist.

Zweiter Teil.

Der Schulunterricht.

„Das Abc des Schulmeisters ist wichtiger als das Bajonett des Soldaten."

Brougham.

Im Bisherigen ist die Seminarschule als Erziehungsanstalt betrachtet worden, und zwar nicht allein mit Rücksicht auf die Kinder, sondern auch inbezug auf die jungen Lehrer. Wenn im Folgenden von dem Schulunterrichte geredet werden soll, so ist — soll die Sache verständlich werden — eine doppelte Betrachtung nötig, nämlich:

1) die Betrachtung der beim Seminarschulunterrichte maßgebenden Grundsätze im allgemeinen (Didaktik);
2) die Betrachtung der Anwendung dieser Grundsätze im besondern, d. h. die bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen zu beobachtenden Maximen (Spezielle Methodik).

Erster Abschnitt.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichtes.

(Didaktik.)

„Grundsätze sind das Knochengerüste des Charakters."

Lichtenberg.

Die Erziehung hat es mehr mit der Bildung der Gefühle und Strebungen auf dem Wege der Gewöhnung zu thun, der Unterricht dagegen ist eine absichtliche und planmäßige Mitteilung von Vorstellungen und Geschicklichkeiten. Erziehung und Unterricht schließen sich demnach nicht aus, sondern ein, und Herbart hat vollständig recht, wenn er sagt: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Beide verhalten sich zu einander wie der Zweck zum Mittel. Denn fragen wir nach den Mitteln der Erziehung, so werden wir auf Gewöhnung und Belehrung geführt, und fragen wir nach dem Zwecke des

Unterrichtes, so besteht derselbe nicht in der Unterhaltung, nicht im Zeitvertreib, nicht im Geldgewinn rc. rc., sondern lediglich und allein in der Erziehung. Nach dem allen erklärt es sich, daß die Hauptforderung der Didaktik der **erziehende Unterricht** ist.

Soll aber der Unterricht erziehend wirken, dann muß er zunächst so eingerichtet werden, daß die gesamten Kräfte des Kindes naturgemäß und harmonisch zur Entwickelung kommen. Wo es der Unterricht nur mit einem Aneignen von totem Wissen zu thun hat; wo nur auf ein mechanisches Mitteilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, auf ein äußerliches Abrichten und eine lebensleere Anhäufung von totem Wissensstoff gesehen wird; wo die Kenntnisse nur an der Außenseite hängen bleiben und keinen Halt im Geiste haben; wo der Unterricht nicht auf das Können, auf den freien selbständigen Gebrauch des Erlernten hinleitet; wo er nur eine Seelenkraft des Kindes entwickelt, den Verstand oder das Gemüt des Kindes einseitig auf Kosten der anderen Kräfte pflegt und nicht nach jener Übereinstimmung der Kräfte trachtet, aus welcher sich erst wirkend das wahre Leben erhebt; wo er dem Schüler nicht Frische und Kraft, nicht Lust und Begeisterung für den Unterricht beibringt, also daß ihn nicht allein der Stoff, sondern auch die Art und Weise des Vortrags fesselt; wo der Unterricht nicht aufklärend und anregend wirkt, nicht an Ordnung, Besonnenheit und Ruhe gewöhnt, nicht willensfeste Charaktere bildet, heilige Empfindungen erzeugt und innerliche Stärke giebt: — da kann von einem erziehenden Unterrichte nicht die Rede sein, und der Lehrer darf nicht sagen, daß er unterrichtend erziehe und erziehend unterrichte.

Das Hauptmerkmal für den erziehenden Unterricht ist seine Einwirkung auf die Gesinnung, auf den Willen des Schülers. Wenn die Gesinnung des Menschen nicht gebildet und veredelt wird, wenn der Unterricht nur den alleinigen Zweck hat, den Verstand zu bilden und den Menschen gescheit zu machen, dann ist's in der That mit den Schulen und mit der Menschheit schlimm bestellt. Ist's schon an sich nicht wahr, daß viele Kenntnisse den Menschen gescheit machen, so ist es noch viel weniger wahr, daß die gescheitesten Menschen die besten sind. Erleben wir es nicht alle Tage — es sei hier nur an den Anarchistenprozeß 1884 in Leipzig erinnert — wie wahr das Goethesche Wort im Faust ist:

„Er braucht's allein,
Um tierischer als jedes Tier zu sein"?

Grobe hat darum auch ganz recht, wenn er sagt: „Es ist eine alte Verkehrtheit, die Motive unserer Handlungen im Kopfe, statt im Herzen zu suchen. Der Kopf gleicht dem Matrosen, der, im Mastkorbe hängend, die größte Aus- und Fernsicht hat und den glücklichen Hafen zuerst erspäht, der aber nicht die Kraft besitzt, auf denselben zuzusteuern; das Herz dagegen gleicht dem Steuermann, der schweigend auf den Kompaß blickt und das Schifflein ruhig und weise durch Sturm und Wellen leitet. Herz gut, alles gut; Herz schlecht, alles schlecht." Jedenfalls aber ist es wahr: die Menschen leben nicht, wie sie denken, sondern sie denken, wie

sie leben. Wo der Adel der Gesinnung fehlt, da ist der befähigtste und kenntnisreichste Mensch nichts wert. Das königliche Wort Friedrich Wilhelms III. sollte darum über jeder Schulthür stehen: „Die Kultur der Intelligenz nach allen Richtungen ist nicht zu tadeln, aber sie darf nicht das höchste, nicht das letzte Ziel sein. Auf Tüchtigkeit im Berufe, Charakter im Leben, darauf — und darauf allein kommt zuletzt alles an."

Soll der Unterricht erziehend sein, also wirkliche Menschenbildung befördern, dann muß er mindestens vier Eigenschaften haben, ohne welche ein erziehender Unterricht nicht gedacht werden kann, er muß nämlich wahr, praktisch, klar und in seiner Wirkung dauerhaft sein.

1. Die Wahrheit des Unterrichtes.

„Der Mensch soll die Wahrheit nicht allein suchen, sondern sie auch anderen unverstellt mitteilen." Dreßler.

Zur Wahrheit des Unterrichtes gehört ein Dreifaches: 1) die Richtigkeit des Inhaltes, 2) die Korrektheit der Darstellung, 3) die Wahrheit der Empfindungen.

Soll der Unterricht ein wahrhaft bildender sein, so ist zuerst notwendig, daß sein **Inhalt wahr**, d. h. richtig ist. Bietet der Unterricht falsche Thatsachen dar, werden den Kindern Irrtümer gelehrt und Vorurteile beigebracht, dann hat der Unterricht keinen bildenden Wert. Wer da weiß, wie viel Unglück Irrtum und Aberglaube über die Menschheit gebracht haben, wird zugestehen, daß die Richtigkeit des Unterrichtes in die erste Linie zu stellen ist. Der Lehrer sei darum auf der Hut, daß er nicht dem Geiste der Kinder durch Irrtümer schade und daß in seinem Unterrichte weder absichtslos, noch absichtlich Entstellungen, Übertreibungen, Bemäntelungen, Verdrehungen 2c. vorkommen. Der Lehrer kann ja (im pädagogischen Interesse) nicht alles sagen, was wahr ist; aber das, was er sagt, muß wahr sein. Nur dadurch, daß er unbedingt wahr ist, verschafft er sich das Vertrauen der Kinder und weckt in ihnen das Gefühl für Wahrheit und Recht. Wer als Lehrer dieses Ziel nicht erreicht, hat umsonst gelebt.

Es ist aber nicht genug, daß der Inhalt des Unterrichtes wahr und richtig ist, sondern es muß auch gefordert werden, daß die **Darstellung korrekt und richtig** sei. Alle Zweideutigkeiten im Ausdrucke, alle hohlen Redereien müssen vermieden werden; der Schüler muß bei jedem Worte wissen, was er sich dabei zu denken hat. Wenn der Unterricht sich der Korrektheit in der Sache, in der Form und in der Sprache befleißigt, dann wird auch im Schüler das Streben nach Wahrheit (das gerade unserer Zeit so sehr not thut) zu einer Triebkraft des Lebens werden. Möchten doch die Lehrer das Lessingsche Wort nicht vergessen: „Das Streben nach Wahrheit ist mehr wert als die Wahrheit selbst." Die Hauptsache hierbei ist freilich, daß der Lehrer seinem Charakter nach wahr ist, und daß er nicht Empfin-

dungen und Gefühle heuchelt, die er in der That gar nicht hat. Die Kinder haben für des Lehrers Wahrhaftigkeit ein außerordentlich scharfes Auge und fühlen sofort heraus, ob seine Gefühle aufrichtig oder erheuchelt sind. Wo das letztere stattfindet, da hat es mit dem Segen des Unterrichtes ein Ende.

Das sicherste Mittel zur Erreichung der oben gestellten Forderung ist eine gewissenhafte Vorbereitung. Wenn der Lehrer bei seiner Vorbereitung die besten Bücher des betreffenden Lehrfaches gewissenhaft benutzt, wenn er vor dem Niederschreiben seiner Präparation jeden Gedanken erst in reifliche Erwägung zieht, wenn er nicht allein den Inhalt, sondern auch die Form desselben einer scharfen Kritik unterwirft, dann sind die Vorbereitungsstunden Segensstunden, denn Irrtümer und Unwahrheiten werden dann nur schwer entstehen. Wer die Wahrheit und Richtigkeit des Unterrichtes über alles stellt, muß seiner Sache vollständig sicher sein. Auch bereitet sich ein gewissenhafter Lehrer nicht allein vor, sondern auch nach, d. h. er sammelt die in der Schulstunde gewonnenen Erfahrungen und notiert sich diese zur Benutzung für die Aufstellung des nächsten Jahres-, Wochen- oder Tageplanes. Derartige schriftliche Notizen sind überaus wichtig. Wie der Künstler sich entwickelt und bildet, indem er seine Gedanken darstellt und festhält, so bildet sich auch der Lehrer, wenn er seine Erfahrungen täglich niederschreibt. Sind sie auch nicht zum Drucke bestimmt, so drücken sie sich doch in die Seele ein. — Übrigens kann es auch dem gewissenhaftesten Lehrer passieren, daß ihm Irrtümer unterlaufen. Es unterscheidet sich dann aber der gewissenlose Lehrer dadurch vom gewissenhaften, daß jener seinen Irrtum zu vertuschen, zu verheimlichen oder zu entschuldigen sucht, während der gewissenhafte es für Pflicht erachtet, den erkannten Irrtum zu berichtigen und, wenn der Irrtum von den Schülern entdeckt wird, denselben rückhaltslos und ruhig mit der Erklärung einzugestehen: „Ihr habt recht — ich habe mich geirrt.“ Ein solch offenes und ehrliches Geständnis schändet den Lehrer nicht, aber es nützt den Schülern, denn es weckt den Wahrheitssinn und erhöht ihren Respekt vor der Autorität der Wahrheit.

Soll der Unterricht bei den Schülern das Streben nach Wahrheit befördern, dann ist weiterhin notwendig, daß man dem Schüler nicht den Autoritätsglauben aufdringt, sondern daß man ihn veranlaßt, die mitgeteilten oder aufzufindenden Thatsachen selbst zu beobachten und selbst zu prüfen. Wir wollen damit keineswegs der Kritisiersucht unserer Zeit das Wort reden; wohl aber wollen wir konstatieren, daß Selbstwägen, Selbstmessen, Selbstbesichtigen, Selbstbeobachten und Selbstprüfen mehr wert sind als alles Vordemonstrieren und Vordozieren. Der Lehrer muß dem Schüler den Weg des Suchens und Findens zeigen; er hat dabei die Rolle eines Steuermannes zu übernehmen, der dem Schifflein des Unterichtes unbemerkt den rechten Weg bestimmt, es vor Ab-, Um- und Irrwegen bewahrt und es auf sicherm Wege zum Ziele führt. Auf diese Weise wird der Sinn für Wahrheit geweckt und geübt.

Daß der Lehrer beim öffentlichen Examen die wahren Leistungen der Schüler zeigt, nicht mit einzelnen befähigten Köpfen Parade macht, sondern seine Ehre darin sucht, daß die größere Durchschnittszahl der Schüler den Anforderungen entspricht, versteht sich von selbst. Wer die Wahrheit ehrt, den ehrt sie wieder.

Nicht minder wichtig, als die Wahrheit auf dem Gebiete des Intellektuellen, ist die **Wahrheit auf dem Gebiete der Empfindungen und Gefühle.** Nichts Schlimmeres als ein Lehrer, der von der Wahrheit redet und die Lüge sagt, der Demut predigt und Hochmut übt, Wohlthun empfiehlt und im Geize befangen ist. Mit Recht hat einst Pythagoras auf die Frage: „Was macht den Menschen Gott ähnlich?" geantwortet: „Die Wahrheit!" Ja, die Wahrheit ist nicht bloß göttlich, sondern sie macht auch göttlich, sie heiligt das Herz, ist das Zeugnis einer reinen Seele und der Harmonie mit Gott und dem Menschen. Wahrheit der Empfindungen muß also vor allem gefordert werden. Wo Lüge und Heuchelei, schwülstiges und geschraubtes Wesen vorkommen, da kann von einem erziehenden Unterrichte nicht mehr die Rede sein. Am besten bewahrt sich der Lehrer vor solchen Abwegen durch Entfernung aller Eitelkeit und Ruhmsucht und durch Aneignung eines streng-sittlichen, schlichten und natürlichen Wesens. Was natürlich ist, das ist auch wahr. „Die Natur ist redlich." (Schiller.)

2. Der Unterricht muß praktisch sein.

„Die Kunst bleibt Kunst! Wer sie nicht durchgedacht
Der darf sich keinen Künstler nennen."

Goethe.

Die Unterrichtskunst ist eine durch und durch praktische Kunst, praktisch sowohl in Beziehung auf ihre Ziele, als auch inbezug auf ihre Weise; ihr erstes und letztes Ziel geht dahin, den Menschen als persönliches Wesen, als in sich freie Persönlichkeit zu erziehen und die in ihm liegenden Anlagen naturgemäß zu entwickeln. Darum ist auch nicht das Nützlichkeitsprinzip, sondern die Bildung der Geisteskraft die große, die erste und letzte Aufgabe des Unterrichtes. Strebt der Unterricht nach diesem Ziele, dann wird er auch fruchtbar für das Leben (praktisch im engern Sinne), denn er giebt dann eine solide Grundlage, auf welcher der Schüler im spätern Leben seine besondere Fach- und Berufsbildung aufbauen kann.

Die Praxis des Unterrichtes ist nun eine doppelte, je nachdem man an den Inhalt oder an die Form des Unterrichtes denkt. Betrachten wir zuerst die Praxis inbezug a) auf den Inhalt des Unterrichtes, so ist dieselbe in erster Linie abhängig von der Auswahl und in zweiter von der Verteilung des Stoffes. Bei der **Auswahl des Stoffes** wird der praktische Lehrer vor allem darauf Rücksicht nehmen, ob der betreffende Stoff geeignet ist, wirkliche Menschenbildung zu fördern. Darum wird er auch in erster Linie darauf halten, daß der Religionsunterricht (die religiös-sittliche Bildung) in seiner Schule gut bestellt ist

und daß das Denken, Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen ordentlich und tüchtig geübt wird. Wenn es in diesen Punkten fehlt, dann fehlt der Schule das Fundament der Lebensbildung. Es ist eine traurige Erscheinung unserer Zeit, daß durch große Stoffmassen besonders aus dem Gebiete des Realunterrichtes oft das Notwendigste verdrängt und dadurch die formale Bildung, die Bildung der Geisteskraft, versäumt wird. Wohl ist es richtig, daß die Kinder für das Leben gebildet werden sollen; aber es ist nicht richtig, daß diese Bildung für das Leben dadurch erreicht wird, daß man in der Volksschule Chemie und Medizin, Ackerbaukunde und Technologie, Nationalökonomie und Rechtslehre und tausenderlei andere Dinge treibt und dabei die Elemente aller Bildung, die ohne Ausnahme jeder Mensch braucht, versäumt. Nicht das Vollpfropfen mit allerlei Bildungsmaterial bildet den Geist, denn die Bildung besteht nicht darin, daß der Mensch ein- für allemal satt und fertig gemacht, sondern darin, daß er naturgemäß entwickelt und zur Entwickelung angeregt werde. Darum ist auch schon viel gewonnen, wenn der Bildungstrieb des Schülers geweckt wird, wenn er an gesunder Bildung Geschmack und Freude finden lernt und wenn der Unterricht immer neuen Hunger und immer neues Interesse am Lernen erzeugt. Es versteht sich von selbst, daß dieses Ziel nicht nur durch die Auswahl des Unterrichtsstoffes allein erzielt werden kann, sondern daß dabei die anregende Persönlichkeit des Lehrers das Beste thun muß. Ein langweiliger Lehrer, der weder die Schüler noch den Unterricht am rechten Punkte anzufassen weiß, ein unpraktischer Mensch, der ohne Blick und That, ohne Liebe zur Sache und ohne Kenntnis der Lernenden auf weiten Umwegen um die Sache herumgeht, indem er statt Anschauungen Begriffe, statt Sachen Worte, statt konkreter Beispiele abstrakte Theorieen giebt, wird auch beim besten Unterrichtsstoffe nichts leisten.

Den praktischen Lehrer erkennt man aber nicht allein an der richtigen Auswahl, sondern auch an der **richtigen Verteilung des Unterrichtsstoffes.** Er macht es mit seinem Stoffe gerade wie die Hausmutter, wenn sie ihr Häuflein Kinder um sich sammelt und den erwartungsvollen Lieblingen das Brot schneidet; sie teilt es und giebt jedem sein Stück, nicht das ganze Brot auf einmal, sondern portionenweise, nicht nach Laune und Zufall, sondern nach Weisheit und Verstand. Die Stoffeinteilung des Unterrichtes muß mit Rücksicht auf den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes, mit Rücksicht auf Altersstufe und Geschlecht geschehen. Die Schwachen bekommen Milch, die Starken feste Speise. Dabei gilt als alte, aber bewährte Regel: „Gieb nicht zu viel auf einmal!“ Das Vollpfropfen nützt dem leiblichen Leben nichts und dem geistigen erst recht nichts. Es schadet unter allen Umständen. Darum ist auch derjenige nie und nimmer ein praktischer Lehrer, der seine Schüler mit Stoff überschüttet und ihnen nicht die nötige Zeit zur geistigen Verdauung gestattet. Das hastige Jagen und Rennen hat nie Segen gebracht. „Eile mit Weile“ und „In der Beschränkung zeigt sich der Meister“ (vor allem der Schul-Meister). Dabei muß aber ausdrücklich die Warnung ausgesprochen werden, daß sich der Lehrer nicht mit einem

sogenannten „Durchnehmen“ und „Beibringen“ der Unterrichtsgegenstände zufrieden stellen darf, er muß vielmehr mit allem Ernste darauf halten, daß ein wirkliches Verständnis, eine lebendige Aneignung und eine sichere Einübung des Unterrichtsstoffes bis zur freien, selbständigen Handhabung und Anwendung erzielt wird. Das auf Anschauung gestützte Verständnis ist das erste, die auf dem Wege der verständigen Wiederholung erlangte Übung ist das letzte. Das Wissen muß zum Thun, das Kennen muß zum Können werden, denn ohne Verarbeitung des Stoffes, ohne Übung und ohne Thun ist der beste Unterricht unpraktisch. Aus dem allen geht hervor, daß es praktisch ist, wenn sich der junge Lehrer die Regel zu Herzen nimmt: „Nimm weniges, — das Wenige muß gut sein — und das Gute mache deutlich und übe es sicher und unverlierbar ein.“

Aber nicht allein der Inhalt des Unterrichtes soll praktisch sein, sondern auch b) die Form desselben, die Methode. Die **Methode** ist die Art und Weise, wie man das Unterrichtsobjekt (den Lehrstoff) an das Unterrichtssubjekt (den Schüler) bringt oder, mit anderen Worten, „das planmäßige Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke“ (Dittes). Jedenfalls gehört zur Methode ungleich mehr, als manche Leute glauben, denn sie wird gebildet teils durch den Lehrgang (durch die planmäßige Gliederung des Unterrichtsstoffes, wobei die Kräfte und Bedürfnisse der Schüler, die Eigentümlichkeiten der Schule, die Dauer der Unterrichtszeit und die Wahl der Lehrmittel zu berücksichtigen sind), teils durch die Lehrformen (die spezifische Thätigkeit des Lehrers inbezug auf die Vorführung der Unterrichtsobjekte), teils durch den Lehrgeist (durch die Art und Weise, wie der unterrichtende Lehrer diese Lehrform seiner Individualität [seinem Geiste] gemäß zum Ausdruck bringt) 2c. Erst wenn alle pädagogischen Forderungen, welche in diesen Punkten aufgestellt werden können, erfüllt sind, wird man sagen können, daß ein Lehrer Methode habe. Je verschiedener im Laufe der Zeiten die Auffassungen des Wesens der Methode gewesen sind, um so erklärlicher wird die Erscheinung, daß manche den Wert der Methode überschätzt, andere ihn unterschätzt haben. Die einen haben nach methodischen Künsteleien gehascht und darüber die geistbildende Macht des Stoffes übersehen, die anderen haben spöttisch und höhnisch auf alle Methoden herabgesehen und dabei vergessen, daß die kräftigste und nährendste Speise ihren Zweck verfehlt und unverdaulich im Magen liegen bleibt, wenn sie nicht ordentlich und den Gesetzen der Diätetik gemäß zubereitet wird.

Man unterscheidet eine **objektive** und eine **subjektive Methode.** Die erstere ist in Büchern zu finden und für Geld zu haben, die zweite dagegen kann nur da sich zeigen, wo ein regsamer Lehrer die objektive Methode nach seiner Individualität mit freiem, schöpferischem Geiste durchdrungen hat, so daß die individuelle Auffassung aus allen Fenstern seiner Seele heraus ans Licht schaut und sich in den Mienen, in der Haltung und in den Worten des Lehrers kundgiebt. Nur in der Ver-

einigung der objektiven und subjektiven Methode liegt die wahre Meisterschaft und die gedeihliche Lehrerwirksamkeit.

Die einzige praktische Methode ist die **naturgemäße Methode.** Wenn sie nicht den Naturgesetzen der Menschennatur und des Kindesgeistes und nicht der Natur des betreffenden Unterrichtsgegenstandes entspricht, dann ist die Methode unpraktisch, auch wenn ihre Resultate noch so günstig wären. Um naturgemäß zu unterrichten, muß der Lehrer ein scharf beobachtender Psychologe sein und sich eine eingehende Kenntnis der individuellen Eigentümlichkeit seiner Schule, seiner Schüler und seines Unterrichtsstoffes verschafft haben. Wer die Gesetze des Geisteslebens unbeachtet läßt oder sich geradezu gegen dieselben versündigt, macht nicht allein sich, sondern auch seinen Kindern das Leben schwer. Die Natur ist stärker als der Mensch; sie hat ihre eigenen Gesetze und läßt sich nur durch diese beherrschen. „Nur demjenigen gehorcht die Natur, welcher zuvor auf die Natur gehorcht hat.“

Was die **Lehrformen** anlangt, so unterscheidet man gewöhnlich die folgenden sechs Arten: a) die vorzeigende oder deiktische, b) die vortragende oder akroamatische, c) die einprägende oder mnemonische, d) die aufgebende oder heuristische, e) die fragende oder katechetische, und f) die selbstlehrende oder autodidaktische Lehrform. Jede dieser Lehrformen hat zwar ihre eigentümlichen Vorzüge, keine derselben aber findet beim Unterrichte eine ausschließliche Anwendung; der wahrhaft bildende Unterricht läßt vielmehr jede einzelne mit einer oder der andern in zweckmäßiger Abwechselung eintreten und vereinigt alle zu einer Gesamtform, die man die Methode nennt, deren Anwendung sich aber nach dem Gegenstande richtet, den man zu lehren oder zu belehren hat (Objekt oder Subjekt). — Streng genommen, giebt es nur zwei Lehrformen: die monologische und die dialogische. In jener, der monologischen, wird den Schülern der Stoff vorgetragen — der Lehrer hält einen Vortrag —; in dieser, der dialogischen, unterrichtet der Lehrer durch Fragen, Aufgaben und Aufforderungen, er entwickelt und läßt den Schüler produzieren. Die monologische heißt auch die „akroamatische“ Lehrform, die dialogische wird auch die „erotematische“ Lehrform genannt. In diesen beiden Lehrformen gehen die übrigen auf; jede andere ist ein Gemisch aus diesen beiden. — Für den praktischen Lehrer giebt es indes keine Lehrform von größerer Wichtigkeit, als die dialogische (die konversatorische oder gesprächsweise). Sie ist darum die beste Lehrform, weil sie den Lehrer nötigt, seinen Lehrgegenstand gründlich zu untersuchen, sich alles vollständig deutlich zu machen, sich den Stoff sicher anzueignen, sich die geistigen Bedürfnisse seiner Schüler stets zu vergegenwärtigen und sich vor Täuschung über den Erfolg seines Unterrichtes sicher zu bewahren. Ist dies der Segen des fragend entwickelnden Unterrichtes für den Lehrer, so ist der Segen desselben für den Schüler nicht geringer, denn erst durch den erotematischen Unterricht wird die Aufmerksamkeit des Schülers erregt und erhalten, seine Urteilskraft gebildet und die Klarheit seines Gedankenausdruckes befördert. Erst beim Gebrauch dieser Lehrform wird der Unterricht zu einer Gymnastik des Geistes, und Baco von Verulam hat darum so unrecht nicht, wenn er

sagt, daß die Menschen durch die Methode der Induktion so gewiß zum Ziele kommen könnten, wie ein tüchtiger General, der im voraus mit Sicherheit bestimmen könne, in welcher Zeit eine von ihm belagerte Festung fallen müsse.

Übrigens soll man nichts fragend entwickeln wollen, wo nichts fragend zu entwickeln ist. „Manche Katecheten“ — sagt Pestalozzi — „gleichen den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind“, d. h. welche da Dinge aus dem Kinde herausentwickeln wollen, die noch gar nicht im Kinde sind. Da aber kleinere Kinder zugleich auch längeren Mitteilungen nicht folgen können, so ist es praktisch, wenn in den Unterklassen der kurze Vortrag mit Fragen unterbrochen wird, durch welche man die Aufmerksamkeit des Kindes immer wieder aufs neue weckt, und wenn erst später in der Mittel-, besonders in der Oberklasse die katechetische oder, richtiger, die fragend-entwickelnde Lehrform vorherrschend gebraucht wird. Unter allen Umständen ist derjenige Lehrer nicht praktisch, der zu wenig fragt und zu viel doziert, zu wenig übt und zu viel Neues nimmt, zu wenig Wert aufs Thun und Können legt und zu große Hoffnungen aufs Wissen und Kennen setzt. Es ist eine Thatsache, daß in unseren Schulen noch viel zu viel geredet und doziert wird. Man vergißt dabei die wichtige Wahrheit, daß der Schüler nur das versteht, was er sich erarbeitet hat.

Für junge Lehrer ist es ratsam, wenn sie nicht mehrere (objektive) Methoden zu gleicher Zeit studieren, sondern allemal nur einer einzigen folgen, diese aber genau und gründlich kennen lernen. Erst wenn sie einmal an der Hand einer zuverlässig richtigen Methode den Weg zum Ziel gefunden haben, erst dann mögen sie sich bemühen, ihren eigenen Weg zu gehen. Sehr nützlich wird ihnen dabei nicht allein das Studium guter Lehrbücher, sondern auch der Besuch guter Schulen sein. Man lernt dabei in einer Stunde oft mehr als in einer Woche aus Büchern, und man lernt dabei nicht nur Methoden kennen, sondern man bekommt auch Methode. Genug, die Kunst des Unterrichtes muß als das edelste Menschenziel auf den edelsten Wegen und mit den edelsten Mitteln zu erreichen gesucht werden. Das sicherste unter allen Mitteln aber ist die Erfahrung. „Erfahrung macht weise.“

Hauptsache ist der **Lehrgeist**, der Geist des Lehrers, der im Tone der Stimme, wie in dem gesamten Verhalten zutage tritt. Es ist durchaus nicht einerlei, ob der Lehrer frisch oder schlaff, mild oder barsch, offen oder verschlossen, zartfühlend oder roh, wahr oder heuchlerisch, treu oder unehrlich, fromm oder gottlos ist. Wo der rechte Geist fehlt, da fehlt auch der rechte Segen. Mit Recht sagt darum Jean Paul: „Glaubt doch nicht, daß die buchstäbliche Befolgung der Methode buchstäblich gleiche Resultate bewirken müsse. Glaubt ja nicht, daß ihr im toten Nachbeten und Herplappern ein neues Himmelreich euch aufschließen werdet. Habt nur Geist, und ihr werdet euch wundern, wie alles so gut geht.“

3. Die Klarheit des Unterrichtes.

„Die größte Deutlichkeit war immer die größte Schönheit." Lessing.

Soll der Unterricht seinem Zwecke entsprechen, so müssen die zur Aneignung dargebotenen Vorstellungen und Begriffe klar und deutlich sein. Diese Forderung verdient beim Unterrichte durchgehende Beachtung nicht allein wegen der formalen, sondern auch wegen der sittlichen Bedeutung desselben. „Eine scharfe, ernste, innerliche Auffassung der Sache setzt nämlich immer eine bestimmte Energie und ernste Zucht des Willens voraus, und es müssen darum das bequeme Sichgehenlassen, die Zerfahrenheit und Flüchtigkeit, überhaupt die Trägheit des Willens als die Hauptfeinde eines klaren Denkens bekämpft und besiegt werden. Der Lehrer hat darum allen faulen Redensarten und Phrasen, mit denen man den Mangel an Klarheit zu verdecken sucht, aller Oberflächlichkeit, die sich ohne Mühe mit dem Inhalte einer Sache abfinden möchte, allem seichten Erklären, was keinen Ernst mit der Sache macht, den Krieg zu erklären." Der Schüler aber muß durch die gesamte, stramme Schulzucht geistig so gefaßt und gepackt werden, daß er seine Bequemlichkeit und Eigenwilligkeit, Leichtfertigkeit oder Stumpfheit überwindet, seine Aufmerksamkeit dauernd der Sache zuwendet und Freude an der Genauigkeit und Schärfe im Denken findet. Soll der Schüler aber zu einem denkenden Eingehen und klaren Erfassen des Unterrichtsobjektes erzogen werden, dann ist außer der Konsequenz des Lehrers und außer der Strenge der Schulzucht, durch welche allein der Schüler an rechte Aufmerksamkeit gewöhnt wird, noch gar mancherlei nötig; es soll hier z. B. nur an die Lebendigkeit und an die Wärme erinnert werden, mit welcher der Lehrer seinen Stoff erfaßt, — an den geraden und kräftigen Ausdruck des wirklich Erfahrenen, sicher Erworbenen und scharf Erkannten, — an die Befähigung des Lehrers, den Lehrstoff dem Schüler in der Anschauungsweise des Volkes nahe zu bringen, — an die Durchsichtigkeit der Disposition des Unterrichtes, — an die scharfe und gründliche Zergliederung und Gruppierung der Hauptgedanken, — an die Einfachheit der Sprache und Darstellung überhaupt, und an die Energie, mit welcher der Lehrer im Schüler den Trieb und die Liebe zur Sache weckt zc. Vor allem aber ist zur Klarheit des Unterrichtes ein Dreifaches notwendig: a) anschauliche Darstellung, b) genetische Entwickelung und c) lückenloser Fortschritt.

Die anschauliche Darstellung des Unterrichtsstoffes ist bei der Klarheit des Unterrichtes außer allem Zweifel die Hauptsache; denn die Denkträgheit, die Energie- und Interesselosigkeit vieler Kinder hat meist nur und allein darin ihren Grund, daß der Stoff des Unterrichtes nicht in den Gesichtskreis des Schülers gestellt und ihm nicht zur Anschauung gebracht wird. **Aller Unterricht muß Anschauungsunterricht sein**, und überall muß der Lehrer mit äußeren

Anschauungen (mit Gesichts-, Gehörs-, Geruchs-, Geschmacks-, Vital- und Tast-Anschauungen) oder mit inneren Anschauungen (Erfahrungen der Kinder) beginnen. Überall muß man mit der Anschauung des Einzelnen, des Konkreten, den Anfang machen und erst von der Anschauung zum Begriffe vorwärts schreiten. Wo der umgekehrte Weg eingeschlagen wird, da führt er zu einem unfruchtbaren und aufblähenden Wortwerk, er führt nicht zum Ziele hin, sondern vom Ziele ab. Es ist eine nicht zu leugnende Wahrheit, daß das ganze Geheimnis der Elementarmethode in der Anschaulichkeit ruht.

Aber mit der Anschauung allein ist's nicht gethan. Der Lehrer muß vielmehr die ganze sittliche Kraft des Schülers so in Anspruch nehmen, daß die Anschauungen im Schüler auch zu Wahrnehmungen werden, daß der Schüler sodann von dem Wahrgenommenen ein klares und starkes Bewußtsein gewinnt und daß die Kenntnis zur Erkenntnis wird. Außerdem ist es dann auch bei dem innigen Zusammenhange und der Wechselwirkung, in welchem Denken und Sprechen zu einander stehen, von außerordentlicher Wichtigkeit, daß die Schüler angehalten werden, sich über das Angeschaute und Erkannte, den Fragen des Lehrers gemäß, vollständig und klar auszudrücken.

Wenn der Schüler aber auf dem Wege der Anschauungen klare Vorstellungen von konkreten Formen, Gestalten, Farben, Zuständen und Thatsachen gewonnen hat, und wenn daher mit aller Sorgfalt und Genauigkeit auf eine treue Auffassung der Sache und eine korrekte Ausdrucksweise gehalten wird, dann ist auch weiterhin notwendig, daß man ihn aus den gewonnenen Vorstellungen auf dem Wege des Selbstfindens und der Selbstthätigkeit den Begriff abstrahieren läßt, zu welchem die Einzelvorstellungen das Material geliefert haben. Man hat vielfach die Abstraktion verworfen und gesagt, für die Kinder sei nur der konkrete Unterricht tauglich, der abstrakte sei absolut zu verwerfen. Sofern damit gemeint ist, daß der Unterricht stets mit der Anschauung den Anfang machen muß, daß die Schüler alles selbst sehen und hören, selbst erkennen und erfahren müssen und daß der Lehrer unter fleißiger Benutzung von guten Versinnlichungs- und Anschauungsmitteln vor allem dafür zu sorgen habe, daß die Schüler das ihnen vor die Sinne Gestellte oder in die Erfahrung Zurückgerufene richtig auffassen, ist das obige Urteil richtig; sobald man aber damit die Abstraktion überhaupt verwerfen will, ist man im Unrecht. Die Schüler müssen abstrahieren lernen, denn außerdem bekommen sie keine Begriffe, und ohne Begriffe haben sie keinen Verstand. Nicht der Verstand bildet die Begriffe, sondern die Begriffe bilden den Verstand. Ist es darum richtig, daß man den Unterricht nicht mit Abstraktionen anfangen darf, so ist es auch richtig, daß man nicht bei der Anschauung stehen bleiben darf, sondern daß man den Schüler vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriffe führen muß. Der Begriff muß das Resultat der gewonnenen Anschauung und Einsicht sein.

Hat die Abstraktion ihre Wurzel in der Anschauung, d. h. ist sie aus wahrgenommenen und klarbewußten Anschauungen gebildet, dann

hat auch die Definition der Begriffe für den Schüler Wert, denn sie ist ihm dann nichts anderes als der konkrete Ausdruck gewonnener und selbstgefundener Erkenntnis. Das Definieren ist nur um deswillen in Mißkredit gekommen, weil man es von der Anschauung losgelöst hatte.

Sollen die Vorstellungen klar und deutlich werden, so müssen sie nicht allein die Frucht anschaulicher Erkenntnis sein, sondern auch auf dem Wege der **Entwickelung** gewonnen werden. Das Entwickeln ist nun zweifacher Art, je nachdem man es dem Verwickelten oder dem Unentwickelten entgegenstellt. Im erstern Falle soll damit das Verwickelte aufgewickelt, das Verworrene klar und deutlich gemacht werden; im zweiten Falle versteht man darunter das allmähliche, stetige Werden und Entfalten der dem Kinde „von Gottes Gnaden" verliehenen Geisteskräfte. Die letztere Art der Entwickelung ist Sache der genetischen Methode, d. h. derjenigen Lehrform, welche auf die Entstehung eines Gegenstandes zurückgeht und denselben gleichsam noch einmal vor den Augen des Schülers entstehen läßt. Der Hauptgrundsatz der genetischen Methode lautet: „Jeder Gegenstand muß sich vor den Augen des Schülers noch einmal entwickeln, und es muß daher der Lehrer bei denjenigen Elementen anfangen, aus welchen sich das Ganze nach und nach selbst entwickelt." Wer genetisch unterrichtet, schreitet vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, von der Anschauung zum Begriff, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von den Elementen zum Ganzen. Der entwickelnde Lehrer legt darum immer ein besonderes Gewicht darauf, daß die Elemente des Unterrichtes klar und deutlich sind, weil ohne Klarheit der Elemente wirkliche Einsicht (das Hineinsehen in die Sache) unmöglich ist. Je elementarer der Unterricht ist, desto besser ist er; je weniger sicher dagegen die Fundamente zum Baue gelegt sind, desto weniger hat das Gebäude des Unterrichtes Halt und Dauer. Freilich kann der genetisch-entwickelnde Unterricht, der, nebenbei bemerkt, sowohl akroamatisch wie erotematisch erteilt werden kann, nur dann Frucht bringen, wenn sich der Lehrer in seiner Sprache so knapp als möglich hält und wenn er mit Energie und Konsequenz besonnen und sicher vorwärts geht. Auf Präcision des Ausdrucks, auf scharfe Gliederung und Gruppierung des Ganzen ist insbesondere großer Wert zu legen, weil sehr viel darauf ankommt, daß der Schüler nicht allein jeden einzelnen Gedanken klar erfassen, sondern auch das Ganze in seinem Zusammenhange so überschauen lernt, daß ihm eine selbstthätige und selbständige Reproduktion der Sache möglich ist. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer in dem Gange der Entwickelung nur das berücksichtigt, was unbedingt zur Sache gehört, alles Unnötige dagegen ausscheidet. Der geradeste Weg ist auch hier der beste.

Mit der anschaulichen Entwickelung hängt die **Lückenlosigkeit des Fortschrittes** eng zusammen. Wenn der Unterricht lückenlos fortschreiten soll, dann muß freilich der Lehrer dafür sorgen, daß eins durch das andere sorgsam vorbereitet wird, daß das Vorher-

gehende erst fest und sicher erfaßt ist, ehe man zum Folgenden weiter schreitet, und daß durch die Übung die gewonnene Kenntnis zu immer sichererem und festerem Eigentum der Kinder wird. Die Lückenlosigkeit des Fortschrittes erfordert aber auch vom Lehrer eine bestimmte Stetigkeit und eine Ruhe, welche alle Sprünge vermeidet, ferner eine genaue Übersicht über das Ganze des Unterrichtes und einen scharfen Einblick in das Einzelne desselben, sowie endlich ein konsequentes Ausscheiden alles Überflüssigen und eine weise Beschränkung bezugs der Stoffmasse nach Kraft und Zeit. Es ist unmöglich, lückenlos fortzuschreiten, wenn man den Stoff auf Kosten der Einsicht häuft und wenn man den Wert einer Schule nur in der Quantität und nicht in der Qualität der Kenntnisse sucht. Wer lückenlos unterrichtet, muß nicht allein über diese Dinge im klaren sein, sondern er muß auch wissen, wie notwendig es ist, daß der Lehrer seinen Unterricht in kleine Abschnitte einteilen und auf dem Wege des Unterrichtes von Zeit zu Zeit stille stehen muß, teils um den zurückgelegten Weg zu überblicken, teils um die Kraft zu neuem Fortschreiten zu gewinnen. Formale Bildung ist nur möglich bei einem stufenweisen Gange des Unterrichtes und bei vollständiger Aneignung und Beherrschung des Lehrstoffes. Um diese Sicherheit zu gewinnen, muß man freilich auf festem Boden stehen. Seiltänzerkünste gehören nicht in die Schule.

4. Die dauernden Erfolge des Unterrichtes.

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben."

Wem es nur darum zu thun ist, daß die Kinder ihr Lehrpensum von heute auf morgen lernen, oder wer das ganze Jahr hindurch nur für den Tag des öffentlichen Examens arbeitet, der mag ein sogenannter „Schulhalter", der das Maß seiner täglichen Unterrichtsstunden erfüllt, oder ein ehrgeiziger Egoist sein, — ein guter Lehrer ist er nicht. Der brave Lehrer sorgt nicht allein dafür, daß das rechte Maß der rechten Kenntnisse zur rechten Zeit und auf die rechte Art und Weise in die Seele des Kindes hineinkommt, sondern er sorgt auch dafür, daß sie auf die Dauer in der Kindesseele bleiben. Das Verbleiben der einmal erworbenen Kenntnisse ist überaus wichtig. Wo darauf keine Rücksicht genommen wird, ist aller Unterricht umsonst. Nun ist aber die Dauer der erworbenen Kenntnisse in erster Linie abhängig von der Stärke des Gedächtnisses, d. h. von der Kräftigung der Festhaltung der einmal aufgenommenen Wahrnehmungen und Empfindungen. Die alten Sprüche: „Was nicht im Gedächtnisse ist, das ist auch nicht im Geiste", und: „Wir wissen nur so viel, als wir im Gedächtnisse behalten" — haben, richtig verstanden, ihre volle Berechtigung. In früherer Zeit überspannte man das Gedächtnis (man vertraute ihm meist nur Unverstandenes an); in der Gegenwart verfällt man aber in den entgegengesetzten Fehler: man vernachlässigt es. Es ist so weit gekommen, daß man sich den Beifallsjubel der großen Menge verdienen kann, sobald man die Pflege des Gedächtnisses als reaktionär darstellt. Man übersieht dabei aber, daß ohne eine vernünftige Gedächtnispflege

eine höhere geistige Bildung geradezu unmöglich ist; denn wenn die Schüler nur angehalten werden, das Dargelegte zu verstehen und zu begreifen, nicht aber auch dasselbe zu merken und zu behalten, so gleichen sie einem Siebe, das viel empfängt und wenig behält*). Man soll eben das eine thun und das andere nicht lassen, man soll in erster Linie für ein richtiges Verständnis sorgen, dann aber auch das Behalten des Verstandenen gehörig pflegen, denn wie das erstere ohne das letztere keine wahre Bildung erzeugt, so auch das letztere nicht ohne das erstere. In diesem Lichte betrachtet, hat auch Rückerts Wort seine volle Berechtigung:

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht!
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was im Sinn lebendig sich erschließt.“

Wenn es wahr ist, daß die Gedächtnisschwäche, die Vergeßlichkeit der Kinder entweder in der gerade jetzt so oft beklagten Zerstreutheit der Kinder ihren Grund hat, oder daß sie in der Unzulänglichkeit der Eindrücke wurzelt, welche zu flüchtig vorübereilen und sich nicht angemessen wiederholen, so folgt daraus, daß die Dauerhaftigkeit des Unterrichts das Interesse des Kindes zur Voraussetzung hat und von der Kräftigkeit der Anschauungen, von der öfteren Wiederholung der gewonnenen Eindrücke abhängig ist. So ergeben sich denn zur Erzielung der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes drei Regeln: a) Wecke, belebe und erhalte das Interesse! b) Sorge für kräftige Anschauungen und für sichere Aneignung! c) Wiederhole und übe!

Als ein Haupterfordernis der Nachhaltigkeit des Unterrichtes muß die **Weckung, Belebung und Erhaltung des Interesses** bezeichnet werden, weil dadurch der Zerstreutheit der Schüler am sichersten vor gebeugt wird. (Interesse kommt her von inter und esse = dabei sein, also mit dem Geiste bei einer Sache sein.) Was die Kinder interessiert, darauf merken sie, und das behalten sie fest im Gedächtnis. Ohne Aufmerksamkeit dagegen keine Aneignung, ohne Interesse keine Aufmerksamkeit! Der Lehrer sollte es darum für seine erste Pflicht halten, seinen Unterricht den Kindern so interessant als möglich zu machen.

Die Weckung des Interesses geschieht freilich nicht dadurch, daß der Lehrer ruhelos von einem Gegenstande des Unterrichtes zum andern überspringt, auch nicht dadurch, daß er seinen Unterricht mit zahlreichen Anekdötchen und Späßchen würzt, allerlei Seltsamkeiten vorführt und die Kinder mit Neuigkeiten und Possen zu amüsieren sucht. Harnisch hat in dieser Beziehung das ebenso schöne als wahre Wort gesprochen:

---

*) Dinter sagt: „Wenn das Urteil zu zeitig gehoben wird, verliert das Gedächtnis an Umfang; es arbeitet nicht für sich allein. Wo das Urteil zu sehr verspätet wird, da bemächtigt sich das Gedächtnis fast des ganzen Geistes. Daher in der Volksschule der alten Art so viele Kinder, die viel lernen und wenig denken; daher in manchen neuen Schulen, die das Verbessern zu weit treiben, so viele Kinder, die viel begreifen, aber nichts merken und behalten.“

„Zur Erziehung gehört, wie zum Ausbrüten der Küchlein, vor allem Stille und Wärme." Es ist dabei zu beobachten, daß man den Unterricht nicht planlos beginnt, sondern das Unterrichtsziel sich klar und bestimmt vor Augen stellt und scharf im Geiste behält, daß man ferner dem Schüler Lust und Liebe für die Sache einhaucht, indem man dem Geiste zweckentsprechende und wohlzubereitete Nahrung giebt, überall von den Elementen ausgeht, lückenlos fortschreitet, fleißig übt, jeder strebenden Kraft in dem Kinde freundliche Anerkennung zollt und dem Kinde die Freude am Erfolg seiner Arbeit gönnt und zu verschaffen sucht. Ein alter Spruch sagt ganz treffend: „Einsicht gebiert Interesse."

Lust und Liebe zur Sache kann man im Schüler freilich nur dann erwecken, wenn man sich selbst für die Sache interessiert. Wenn darum der Lehrer das rechte und lebendige Interesse für den Unterricht hat, dann zündet jedes seiner Worte und erzeugt Licht und Wärme, dann tritt zwischen ihm und den Schülern auch eine geistige Wechselwirkung ein, und dann entsteht in ihnen jene Lernbegierde, die nicht allein im Interesse am Unterrichte wurzelt, sondern auch aus der Liebe zur Persönlichkeit des Lehrers entspringt. Es giebt kein schöneres Zeichen für die Wirksamkeit eines guten Lehrers, als das lebendige, kräftige und dauernde Interesse der Schüler für seine Persönlichkeit und für seinen Unterricht. Zeichen dieses Interesses ist während der Schulzeit die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, die im leuchtenden Auge aufblitzt und die jedes Wort aus dem Munde des Lehrers gleichsam verschlingen möchte, — und sodann nach der Schulzeit das rüstige Weiterstreben und Fortarbeiten in den Unterrichts- und Wissensgebieten, zu denen die Schule den Grund gelegt hat. Wenn die Schule den geistigen Appetit rege gemacht hat, so daß die Schüler auch nach ihrer Schulzeit als Jünglinge und Männer noch Verlangen nach Geistesnahrung haben, dann hat der Lehrer das Höchste erreicht, was dem besten Lehrer zu erreichen möglich ist. Sobald aber der Schüler in der Schule so satt gemacht worden ist, daß ihm der Appetit nach Geistesnahrung für immer vergeht, dann hat die Schule ihren Zweck verfehlt, ja selbst dann, wenn sie mit den Kenntnissen ihrer Schüler glänzt und bei öffentlichen Prüfungen das Erstaunen und die Bewunderung der Zuhörer erregt.

Die **Kräftigkeit der Anschauung** ist abhängig von der Zeitdauer des Eindruckes und von der Menge der in einer bestimmten Zeit gewonnenen Eindrücke. Daher ergeben sich für die Dauerhaftigkeit des Unterrichtes die zwei didaktischen Lehrsätze: a) Gehe im Unterrichte nicht zu schnell! b) Gieb nicht zu viel Stoff auf einmal!

Gehe nicht zu schnell! Schnelllernen verträgt sich nicht mit Rechtlernen. Die Dampfwagengeschwindigkeit taugt ein- für allemal nicht für den Unterricht der Volksschule, denn das Eilen und Jagen von einer Vorstellung zur andern läßt in der Kindesseele keinen Eindruck festhalten. Die Hast, mit welcher manche Lehrer unterrichten, und die Treibhauskultur, die in manchen Schulen so beliebt ist, thut der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes außerordentlichen Abbruch. Da es eine Thatsache ist,

daß der Schüler nur das hat, was er fest hat, und daß nur festes und sicheres Wissen den Menschen bildet, so hat der Lehrer auch allen Grund, sich vor Übereilung zu hüten. Der Bildungsgang aller großen Männer beweist die Wahrheit des Sprichwortes: „Eile mit Weile“; dagegen ist es ebenfalls Thatsache, daß der Mensch durch halbes Wissen verbildet und zu Eitelkeit und Anmaßung verleitet wird. Nur gründliches Wissen nützt, oberflächliches Kennen schadet!

Gieb nicht zu viel auf einmal! Fordere lieber weniges, aber sorge dafür, daß alles gut, vollständig und korrekt gelernt werde. Es ist darum im Interesse der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes notwendig, daß der Lehrer seinen Lehrstoff auf ein weises Maß reduziert, daß er im Gebrauche seiner Rede und in der Benutzung seiner Zeit sparsam ist. Folgt der Lehrer diesen Mahnungen nicht, dann kann es dahin kommen, daß seine Schüler vor lauter Lernen dumm werden, oder daß er, von seiner Eitelkeit bethört, mit ein paar befähigten Schülern zu glänzen sucht, während die Masse der Schüler leer ausgeht. Das letztere sollte um so weniger vorkommen, je schädlicher und je schändlicher es ist. Man sollte die Leistung einer Klasse nie an den Antworten der befähigtesten Schüler messen, sondern an der möglichst gleichmäßigen Tüchtigkeit aller Kinder erproben. Die schwächsten Kinder bedürfen der Hilfe und der Liebe des Lehrers am meisten. Je notwendiger es aber ist, daß der Volksschullehrer seine Aufmerksamkeit den weniger befähigten Kindern zuwendet, desto notwendiger ist es auch, daß er Maß hält, und zwar α) mit seiner Sprache. Wenn der Lehrer zu viel redet, dann denken und lernen die Kinder zu wenig. „Sie habe ich bis zum Überdruß kennen gelernt“, sagte einst ein Schulinspektor zu einem Lehrer, „leider aber nicht ein einziges Ihrer stummen Kinder.“ Der paradox klingende Satz: „Wenn die Kinder reden sollen, muß der Lehrer schweigen können; beide müssen aber hören lernen“ ist, richtig verstanden, vollständig wahr. β) Sodann muß er Maß halten im Gebrauche seiner Zeit. Es ist ein ganz falscher Ausdruck, wenn man von Zeitvertreib redet. Die Zeit vertreibt uns, aber wir haben nicht nötig, sie zu vertreiben. Wenn aber vor Zeitverschwendung gewarnt werden muß, so gilt dasselbe auch hinsichtlich des Geizens mit der Zeit. Wenn Lehrer zu lange Schule halten, die Kinder nicht lange genug in der Schule haben können, so überschreitet dieser Eifer nicht allein das rechte Maß, sondern auch die Berechtigung des Lehrers und kann leicht dahin führen, daß die ermüdeten Schüler infolge der Überanstrengung Ekel am Unterrichte bekommen und daß dem Lehrer dazu noch Verdruß durch die Eltern bereitet wird. Endlich ist aber auch, und zwar vor allem, γ) das Maßhalten inbezug auf die Quantität des Unterrichtsstoffes notwendig. Wer die Geistessaat zu dicht säet, kann sich nicht beschweren, wenn die wachsende Saat sich gegenseitig Raum, Luft und Licht nimmt, und wer die Kinder mit geistigen Nahrungsstoffen überfüttert, mag dann mit seinem Gewissen fertig werden, wenn die Kinder infolge der Übersättigung die geistige Verdauungskraft verlieren und zu jener Art von Charakterlosigkeit und Gleichgültigkeit kommen, die man jetzt so oft an jungen blasierten Leuten beklagt. Alexander v. Hum-

boldts Wort über die Überschüttung und Überfütterung der Jugend mit Lehrstoff ist ganz bezeichnend: „Der geistige Magen des Kindes kann viel vertragen; allein zu dem, was man heutzutage der Jugend zumutet, gehört ein wahrer Straußenmagen.“ Würden die Kinder weniger mit großen Unterrichtsmassen vollgepfropft, sähe man mehr darauf, daß der geistige Appetit rege erhalten und daß die Kinder vor Überfütterung bewahrt würden; sorgte man überhaupt dafür, daß die Kraft der Kinder in der Schule nicht geschwächt, sondern auf dem Wege der Selbstthätigkeit und der Arbeit gestärkt würde: dann würde auch die Klage verstummen, daß die Kinder alles so leicht vergessen und von dem Gelernten so wenig behalten.

Ist eine weise Schulökonomie, d. h. ein weises Maßhalten des Lehrers bezugs der Auswahl des Lehrstoffes, des Gebrauchs seiner Rede und Zeit das erste, um die Kräftigkeit der Anschauungen und dadurch die Dauerhaftigkeit der Vorstellungen zu fördern, so ist, wenn der Unterricht eine tüchtige Geistesarbeit sein und für Zeit und Ewigkeit Frucht bringen soll, die Wiederholung und Übung das zweite.

„Beim Unterrichte“ — sagt Jacotot — „ist die **Wiederholung** die Hauptsache, sie ist alles. Man weiß nur, was man gelernt hat; man behält nur, was man wiederholt; man kann nur über das nachdenken, was man mit dem Gedächtnis behalten hat“: Darum: Wiederhole! Repetiere! Repetitio est mater studiorum! Diesen Mahnruf sollte kein Lehrer überhören, weil durch die wiederholte Repetition der dem Schüler auf dem Wege der Anschauung beigebrachte Lehrstoff nicht allein verständlicher, sondern auch dauerhafter und dadurch segensreicher wird. Mag man nun die Repetition benutzen, um Lockergewordenes wieder zu befestigen, Dagewesenes wieder aufzufrischen, oder um klarere Einsicht, sichere Aneignung und stärkere Befestigung zu ermöglichen: immer wird die Repetition von um so größerm Segen sein, je öfter sie erfolgt, je genauer sich der Lehrer dafür vorbereitet und je ernster er es mit der Sache nimmt. Es ist für den Schüler ein gar erhebendes Gefühl, wenn er sich sagen kann: „Das und das habe ich verstanden und weiß es für alle Zeiten“, und es ist für den Lehrer die größte Genugthuung, wenn er sieht, daß sich die Schüler ihrer Leistungen freuen. Diese Freude an der Arbeit und der Genuß am Lernen sind aber ganz wesentliche Folgen ernster und strenger Repetition. Wo die Repetition versäumt wird, da fehlt dem Schüler die Freude, dem Unterrichte die Dauer und dem Lehrer der Maßstab für den Erfolg seines Unterrichtes. Je schlechter die Repetition geht, desto weniger gut war der Unterricht. Unter allen Umständen sollte sich der Lehrer gewöhnen, bei seinen Repetitionen die wichtigsten Punkte seines Stoffes in kurzen Sätzen zusammenzufassen und so dem Schüler zu einer klaren Übersicht größerer Stoffmassen zu verhelfen. Daß der Lehrer bei der Repetition die beste Gelegenheit hat, verschiedene Wissensgebiete zu kombinieren und zu konzentrieren, und daß gerade bei der Repetition die Konzentration von größtem Werte ist, braucht hier

wohl nur angedeutet zu werden. Denn wie der Feldherr seine Truppen konzentriert, um einen um so größern Erfolg zu erreichen, so soll der Lehrer bei Gelegenheit der *Repetition* das Verwandte zusammenziehen, um dadurch tieferes Verständnis, dauernderen Erfolg und größere Leistungen zu erzielen.

Nächst der Repetition muß die **Übung** *überhaupt* — die schriftliche wie die mündliche — fleißig betrieben werden. Die Repetition erstreckt sich mehr auf die Festigkeit des *Wissens*, die Übung dagegen ist die *Beschäftigung* des Schülers, durch welche seine *Thatkraft* ganz unmittelbar gestärkt wird. Thätig zu sein ist ja des Menschen erste Bestimmung. Durch wiederholte Übung zum vernünftigen Thun und Können zu gelangen, ist ja des Menschen schönster Beruf. Darum ist auch nicht das Wissen, sondern das *Können* im Schulunterricht die Hauptsache. Es giebt Menschen, die sehr vieles *wissen* und doch gar wenig *können*; es weiß z. B. mancher eine Menge Regeln der Grammatik, ohne daß er imstande ist, einen ordentlichen Brief zu schreiben. Möchten doch daher die Lehrer nie versäumen, die Übung, die zum Können führt, recht sorglich zu pflegen, das Wissen zum freien Eigentum des Geistes zu machen und die Schüler in jene geistige Zucht zu nehmen, die ihnen mehr nützt, als der größte Reichtum theoretischer Kenntnisse. Von jeder Stunde sollten darum die ersten 10 Minuten zur Wiederholung des Dagewesenen verwendet werden — für die Besprechung des Neuen 30 Minuten, die übrigen 20 Minuten für die Einübung oder die schriftliche Übung! Nicht *die* Schule ist die beste, in welcher die Kinder die meisten Kenntnisse empfangen, sondern *diejenige*, in welcher die Kinder sich ihre Bildung auf dem Wege der Selbstthätigkeit *erarbeiten*. Nur das hat der Mensch *ganz* und *fest*, was er sich *erarbeitet* hat, und nur das hat für ihn Wert und Dauer, was er auf dem Wege der **Selbstthätigkeit**, d. h. durch Anstrengung und Übung seiner Kräfte, sich erworben hat. Was der Schüler nicht aufnimmt, nicht verdaut, nicht verarbeitet, das nährt ihn nicht, und das nützt ihm auch nichts. Das ist ja das Unglück in so vielen *Schulen*, *daß zu viel gelehrt, aber zu wenig gelernt wird*. Wie viele Menschen werden dadurch unglücklich, daß ihre Kenntnisse für sie keinen Wert haben, weil sie ohne rechte *Selbstthätigkeit* erworben sind, darum nur an der Außenseite hängen bleiben und weder materiale noch formale Bildung befördern. Um wie viel glücklicher wären viele Menschen, wenn sie *arbeiten* gelernt hätten, d. h. wenn sie in der Jugend angeleitet worden wären, ihre Kräfte frisch, frei und fröhlich zu *üben*. Wenn darum die Schule nur ein Platz zum unthätigen Vernehmen ist, wenn die Kinder in der Schule nichts weiter lernen als Müßiggang und Faulenzerei, wenn der Lehrer nur *vordoziert* und wenn nicht auch das geistbildende *Üben* und das kraftweckende *Arbeiten* zu seinem Rechte kommt, dann ist die Schule keine Segensanstalt, sondern ein Fluch für die Menschheit. Denn Unthätigkeit erzeugt Schlaffheit und Arbeitsunfähigkeit; Arbeitsunfähigkeit erzeugt Hilflosigkeit; Hilflosigkeit erzeugt Not; Not erzeugt Sorge; Sorge erzeugt Vergehen, Verbrechen, sittlichen Untergang. Der Quell alles Elendes, aller Armut, aller Roheit

ist nicht in einer stiefmütterlichen Ungleichheit der Natur, sondern in der Arbeitsscheu und Arbeitsunfähigkeit der Menschen zu suchen. Aus diesem Grunde ist auch nur derjenige der Schul-Meister unter den Schul-Lehrern, der es am besten versteht, seine Schüler angemessen und geistbildend zu beschäftigen, so daß ihnen das Selbstthun nicht eine Last, sondern eine Lust ist. Die fleißige, auf Verständnis basierte mündliche und vor allem schriftliche Übung, die man besonders in manchen Dorfschulen trifft, erklärt es, warum manche ungeteilte Schule in manchen Dingen (z. B. Orthographie, schriftlichem Gedankenausdrucke) mehr leistet als manche städtische Schule. Bedächten manche Leute, daß man durch die Übung das Verstandene nicht allein erst vollkommen deutlich, sondern auch für alle Zeiten behaltbar macht und daß — wie das Sprichwort sagt — erst Übung den Meister macht: dann würden wir nicht mehr die traurige Erscheinung haben, daß sich so viele Lehrer in jungen Jahren tot dozieren und tot katechisieren, ohne daß die Mit- und Nachwelt irgendeinen sonderlichen Gewinn von dieser Aufopferung hätte.

Die vorstehenden didaktischen Regeln über die Wahrheit des Unterrichtes, über die praktische Einrichtung desselben, über seine Klarheit und Dauerhaftigkeit sind alte und bekannte Grundsätze*). Schon die alten Römer waren mit den hauptsächlichsten derselben bekannt und legten dieselben in zahlreichen Proverbien für die Nachwelt nieder**). Trotz ihres Alters bleiben diese Grundsätze aber ewig neu, und ihre Verwirk-

*) Diese didaktischen Regeln können auch nach anderen Gesichtspunkten gruppiert werden, z. B. inbezug a) auf das Kind, b) den Lehrstoff, c) die Lehrmethode u. s. w.; sie in anderer Anordnung zu bringen, lag indes keine Veranlassung und Nötigung vor. Hier soll zur Orientierung für Fernerstehende nur noch darauf hingewiesen werden, daß diese Grundsätze im hiesigen Seminar als Resultate der Untersuchungen vorzugsweise in den Lehrstunden für Psychologie (event. auch bei Darstellung der historischen Pädagogik und Methodik) gewonnen werden, wie jedem Zögling unseres Seminars bekannt ist.

**) Es mögen hier nur genannt sein: Qualis rex, talis grex (Wie der Hirt, so die Herde). Pectus est, quod disertos facit (Die Brust ist es, welche beredt macht — Was vom Herzen kommt, das geht zum Herzen). Bene docet, qui bene distinguit [s. disponit] (Gut lehrt derjenige, welcher gut unterscheidet [den Stoff einzuteilen, zurechtzulegen versteht, die nötige Klarheit hat]). Divide et impera (Teile und herrsche [über den Lehrstoff]). Docendo discimus (Durch Lehren lernt man). Experientia est rerum magistra (Erfahrung ist die Lehrerin in allen Dingen). Non scholae, sed vitae discimus (Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir). Non multa, sed multum (Nicht vielerlei, sondern viel [wenig, aber gut]). Festina lente (Eile langsam [Eile mit Weile]). Velocem tardus assequitur (Den Schnellen holt der Langsame ein [Wer langsam geht, kommt auch zum Ziel]). Repetitio est mater studiorum (Wiederholung ist die Mutter der Studien). Varietas delectat (Veränderung ergötzt). Omne nimium non bonum (Jedes Zuviel ist nicht gut [Allzuviel ist ungesund]) oder Ne quid nimis (Nichts zu viel). Otia dant vitia (Müßiggang erzeugt Laster). Nulla dies sine linea (Kein Tag ohne Linie). Rem tene, verba sequentur (Fasse die Sache, und Worte folgen und finden sich). Practica est multiplex (Die Praxis ist verschiedenartig). — Dabei gilt aber unter den Verhältnissen das alte Pare legi, quam ipse tulisti (Gehorche dem Gesetz, das du selbst gegeben hast). Zum Schluß möge hier noch das schöne Wort des Juvenal stehen: Maxima debetur puero reverentia (Dem Knaben ist man die höchste Ehrfurcht schuldig).

lichung wird allezeit das Ziel der Lehrer sein müssen. Täusche sich der Lehrer nur nicht über die Schwierigkeit der Verwirklichung dieser so einfachen Grundsätze! Es gehört dazu eine Liebe, eine Selbstverleugnung, Ausdauer, Thatkraft und Begeisterung, eine so unverwüstliche Geduld und Hingebung, daß jeder angehende Lehrer allen Grund hat, sich ernstlich zu prüfen, ob er die Kraft und den Mut besitzt, die entgegenstehenden Hindernisse mit den Waffen des Geistes zu überwinden. Im Lehrerberufe gilt es, am Werke zu stehen vom Morgen bis zum Abend in treuer Gewissenhaftigkeit, in Menschenliebe und Gottvertrauen, in bescheidenem Selbstgefühle, in kräftigem Ausharren, in Mut und Demut, in Wort und That trotz Verkennung und Undank. Der Lehrerberuf ist eben kein Ruhebett und kein Rosengarten, sondern ein Übungsfeld und ein Kampfplatz! Wer diese Liebe, Ausdauer und Geduld nicht hat, der möge sich das Wort der Schrift: „Es unterwinde sich nicht jedermann, Lehrer zu sein“ (Jak. 3, 1), recht ernstlich überlegen und auch den Spruch des Dichters in reifliche Erwägung ziehen:

„Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Lernbeschwerden,
So mußt du, Lehrer, selbst nicht ungeduldig werden,
Denn Schweres hat zu thun der Lehrling wie der Lehrer,
Das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer.“

Fr. Rückert.

Zweiter Abschnitt.

Spezielle Methodik.

„Des Lehrers Kraft ruht in der Methode.“
Diesterweg.

„Ein Lehrer ohne Methode ist ein Komponist ohne Generalbaß, ein Virtuos ohne Takt.“
Thilo.

Die in der Volksschule zu lehrenden Unterrichtsgegenstände zerfallen in der Reihenfolge und Anordnung der Allgemeinen Bestimmungen in sechs Hauptgruppen. Obenan steht 1) der Religionsunterricht (mit biblischer Geschichte, biblischen Sprüchen, Bibellesen, Kirchenlied, Kirchengeschichte &c.). Sodann folgt 2) der deutsche Sprachunterricht (mit dem Anschauungsunterrichte, dem Erzählen, Deklamieren, den Redeübungen, Lesen mit Erklärung, Schreiben mit Orthographie und Grammatik, dem Diktieren, dem Anfertigen der Aufsätze &c.). 3) Die Lehrfächer zur Auffassung und Übung in Zahl, Form und Maß (das bürgerliche Rechnen, die elementare Raumlehre und das Zeichnen). 4) Die Realien (Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre). 5) Das Singen. 6) Das Turnen; in Mädchenschulen der Unterricht in weiblichen Handarbeiten.

Diese hier aufgestellten Unterrichtsgegenstände nach Zweck, Ziel, Methode, Umfang, Lehrgang und Lehrmitteln näher festzustellen, ist der Zweck der nachfolgenden Auseinandersetzungen. —

Indem wir in der Gesamtheit dieser Bestimmungen den Lehrplan unserer Seminarschule geben, brauchen wir es wohl kaum zu rechtfertigen, wenn wir denselben in aller Ausführlichkeit mitteilen. Wir denken vorzugsweise an die Seminaristen, die noch nicht Lehrer sind, die durch den Unterricht in der Seminarschule erst Lehrer werden wollen, und die darum noch keine Erfahrungen gesammelt haben, sondern solche erst sammeln sollen. Da liegt es denn in der Natur der Sache, daß man die Ziele klar auseinanderlegen und die Wege zum Ziele so ausführlich beschreiben muß, daß die jungen Leute vor Verirrungen geschützt sind. Was ihr Verhältnis zu den nachfolgenden methodischen Bestimmungen anlangt, so ist auf zweierlei besonders aufmerksam zu machen:

a) Der junge Lehrer muß vor leichtsinnigem Experimentieren gewarnt werden und bewahrt bleiben. Er muß klar wissen, was er soll und was er will. Leichtsinniges Experimentieren bringt die Schule zurück, schadet den Kindern und ist des Lehrers unwürdig. Die Ärzte mögen ihre Experimente an Kaninchen machen, — Kinder sind zum Experimentieren zu edel. Die nötige Vorsicht und edle Besonnenheit thut darum dem Lehrer zu aller Zeit not. „Erst besinn's, dann beginn's." „Vorgethan, hernach bedacht, hat manchen in groß Leid gebracht."

b) Was in den folgenden Bestimmungen enthalten ist, ist und bleibt [für unsere Seminaristen] das Gesetz, von dem abzuweichen dem einzelnen nicht gestattet ist. Man halte das für keine Tyrannei; man bedenke, daß es keine Freiheit giebt ohne Gesetz, und daß junge Lehrer erst in einer Methode fest und sicher sein müssen, ehe sie über dieselbe ein Urteil fällen und eine zweite und dritte zur Anwendung bringen können. Es gilt hier des Dichters Wort:

„Wo viel Freiheit ist, da ist viel Irrtum,
Doch sicher ist der schmale Weg der Pflicht."

Darum steht den Seminaristen auch, so lange sie eben Seminaristen sind, auf dem Gebiete der Methodik das Gesetz „Du sollst" oder „Du sollst nicht" mit voller Strenge gegenüber. Das voreilige Kritisieren ist junger Männer unwürdig. Es soll jeder seinen Beruf erst ordentlich kennen lernen, und dann erst kritisieren. Erst wenn sich die Seminaristen in der Erfüllung des Gesetzes so geübt haben, daß das äußere Gesetz ihnen zu einem innern Gesetze, zur Triebkraft ihres Amtes geworden ist, erst dann steht es ihnen frei, die eine oder die andere Methode, die sie in der Seminarschule kennen gelernt haben, beiseite zu legen und eine andere — (die Beschreibung derselben muß die Geschichte der Methodik liefern) — zu versuchen. Jedenfalls wird aber ein solcher Versuch um so besser gelingen, je sicherer der junge Lehrer in der Seminarschule das Ziel des Unterrichtes und einen bestimmten Weg zum Ziele kennen gelernt hat. Wahre Freiheit besteht immer in der Harmonie des Willens und des Gewissens.

Aus dem allen geht hervor, daß wir im Obigen, trotzdem wir die Einhaltung einmal aufgestellter Vernunftgesetze betonten, keinen blinden Gehorsam fordern. Wir werden es vielmehr gern sehen, wenn der werdende Lehrer bei etwaigem Zweifel aufrichtige Belehrung sucht und nach den Gründen des Verfahrens forscht und fragt. „Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet, rauscht der Wahrheit tiefversteckter Born.“ In einer wohlorganisierten und gutgeleiteten Schule muß die Wahrheit die Autorität sein, die hoch über allen Personen steht.

I. Der Religionsunterricht.

„Nun aber bleibet Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei — aber die Liebe ist die größeste unter ihnen.“
Paulus.

1. Es ist eine beachtenswerte Thatsache, daß bis jetzt keine Macht der Welt imstande gewesen ist, der Menschheit das Heiligtum der Religion zu nehmen. Weder der blutigen Tyrannei gewaltiger Herrscher, noch dem frechen Spotte frivoler Gelehrten, noch den dogmatischen Streitigkeiten hierarchischer Theologen ist es gelungen, das stille Sehnen nach Gott aus der Tiefe der Menschenseele herauszureißen. Energische oder despotische Naturen haben diese oder jene theologische Anschauung zu ändern oder zu verdrängen vermocht, diese oder jene Kirche zur Herrschaft gebracht und gestürzt, diese oder jene durch ihr Alter geheiligte Begriffsform mit dem Hammer der Kritik zerschlagen, diese oder jene Wahrheit mit dem Nebel des Irrtums verhüllt; allein die Religion hat zu allen Zeiten der Sonne geglichen, die wohl auf Zeiten von den Wolken verdunkelt, nimmer aber von ihnen ausgelöscht werden kann. Die Stürme ziehen brausend vorüber, die Wolken verfliegen, und die Sonne der Wahrheit strahlt wieder nach wie vor in ewiger Schönheit. Das einzige, was jene Stürme am Baume der Menschheit erreichen, ist das Abschütteln fauler Früchte und das Befestigen der guten. So ist's bisher gewesen, so wird's auch alle Zeit sein. Die Religionsformen und die Freunde und Feinde der Religion werden wechseln, aber die Religion wird bleiben.

2. Woher kommt das? Wer seinen Blick der Wahrheit nicht verschließt, sondern sein eignes geistiges Wesen, sowie die ihn umgebenden Individuen beobachtet und einen tiefern Blick in die Geschichte der Völker thut, wird leicht finden, daß die Religion nicht das Ergebnis individueller Willkür ist, sondern als eine allgemein menschlich prädeterminierte Anlage jeden Menschen mit Notwendigkeit zu dem Bewußtsein der Abhängigkeit von einem höhern Wesen hinführt. Die Religion ist nicht ein fremdes, eingeimpftes Reis am Baume der Menschheit, sie ist nicht durch priesterliche Bevormundung oder mütterlichen Einfluß

entstanden, sondern sprudelt urkräftig, gleich dem Quelle aus Bergestiefen, aus den Tiefen des Menschenherzens und gehört zum innersten Wesen des Menschen, sie ist die edelste Wirkung seiner edelsten Kräfte. Man hat darum auch die religiöse Anlage mit einem Samenkorn verglichen, welches in den Tiefen der Menschenbrust ruhe und der treibenden Frühlingswärme der Liebe, des sanften Frühregens der Zucht und der rechten Luft der Sittlichkeit harre, um zur Entwickelung zu gelangen und Blüte und Frucht für Zeit und Ewigkeit zu bringen. Ist dieser Vergleich auch psychologisch nicht ganz richtig, so beruht er doch auf der ganz richtigen Thatsache, daß der Mensch eine ihm von Gottes Gnaden verliehene Anlage der Religion hat und daß diese Anlage nicht allein entwickelungsfähig ist, sondern auch, normale Verhältnisse vorausgesetzt, zur Entwickelung hindrängt. Dieser religiösen Anlage allein haben wir es darum auch zu danken, daß der Geist des Menschen den Geist Gottes ahnt, fühlt und sucht, — ein Verhältnis, welches Goethe so schön mit den Worten bezeichnet:

„Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken;
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?"

Dieser religiösen Anlage haben wir es auch zu danken, daß sich religiöse Stimmungen, Empfindungen, Phantasieen, Ahnungen, Überzeugungen, Vorstellungen ꝛc. unter allen Völkern der Erde finden und entweder als ein stilles Heiligtum in den Tiefen der Seele ruhen, oder durch Worte, Mienen, Sitten und Gebräuche zum Ausdruck kommen. Wie ein uferloses Meer breitet sich die Welt der Religion aus; von den Küsten Chinas, über die Fluren Indiens bis zur äußersten Grenze des Westens wohnt sie in mannigfaltiger Erscheinung. Selbst in den Wüsten Afrikas, die früher noch nie der Fuß eines Europäers betreten hatte, hat man Spuren religiöser Vorstellungen, Sitten und Gebräuche gefunden, und wenn sich auch in diese Anfänge des religiösen Lebens viel Unreines und Trübes mischt, wenn auch der volle Strahl ihres Lichtes nicht auf einmal die vom düstern Grau des Irrtums verdunkelte Menschenseele vollständig erhellen kann, so liegt doch allen Erscheinungen eine unbewußte Sehnsucht nach dem Ewigen, ein Ringen nach der Wahrheit zugrunde, so daß Rückert im vollsten Rechte ist, wenn er singt:

„In allen Zonen liegt die Menschheit auf den Knieen
Vor einer Gottheit, sie emporzuziehen.
Verachte keinen Brauch und keine Flehgebärde,
Womit ein armes Herz emporringt von der Erde.
Ein Kind mit Lächeln kämpft, ein andres mit Geschrei,
Daß von der Mutter Arm es aufgenommen sei."

Und wie jedes Volk und jede Nation zu irgendeiner Stufe religiöser Entwickelung kommt, so auch jeder Einzelmensch. Kein Lebensalter geht ohne religiöse Regungen vorüber, und in jedem Stande macht die Religion ihren Einfluß geltend. Wenn im Herzen des Kindes die religiösen Ahnungen aufdämmern, dann beginnt die beseligende Läuterung und Heiligung seines Lebens. Religiöse Gefühle be-

geistern den Jüngling zu Thaten der Ehre und erfüllen das Gemüt der Jungfrau mit heiliger Sehnsucht; im religiösen Bewußtsein fühlt sich der Mann emporgehoben über das Leid der Erde und getragen von der Kraft einer höhern Welt, und das Weib sich getröstet an den Gräbern ihrer herzigen Kinder. Und wenn die Sonne des Lebens sich neigt, dann ist dem zitternden Greise am Stabe die Religion die köstliche Leuchte, deren milder Glanz ihm die Dunkelheit der Zukunft erhellt und als Leitstern ihn führt auf der großen Wanderschaft vom Glauben zum Schauen. Wenn nichts mehr halten will, wenn selbst das Leben seinen Halt verliert, dann greift der Mensch noch hoffnungsreich nach dem Anker der Religion und sucht in diesem Sendboten des Jenseits Kraft, Trost und Hilfe. Und in diesem Ahnen, Sehnen und Suchen ist kein Unterschied zwischen dem gewaltigen Fürsten, der über Millionen herrscht, und dem greisen Bettler, der nicht das Nötigste hat, seine Blöße zu decken, kein Unterschied zwischen dem gelehrten Astronomen, der die Höhen des Himmels erforscht, und dem armen Bergmanne, der tief unter der Erde sein karges Stücklein Brot verdient: sie alle, der höchst Gebildete, wie der niedrigste Mann aus dem Volke, alle, der eine mehr, der andere weniger, haben religiöse Stimmungen, Empfindungen und Gefühle. Man kann einem hungrigen Menschen nicht beweisen wollen, sein Hunger sei eine Täuschung. Biete ihm einen Stein oder biete ihm Gold, er wird sagen: „Das macht mich nicht satt, ich muß Brot haben.“ So verlangt auch das Menschenherz nach Gott, und es ist unruhig, bis es Ruhe findet in ihm. Wie der Seidenwurm sein Gewebe aus sich herausspinnen, der Planet sich um seine Sonne drehen, die Magnetnadel sich immer und immer wieder dem Nordpole zuwenden muß, weil sie nur in dieser Richtung zur Ruhe kommt: so kann auch die Menschenseele nicht anders, als sich dem ewigen Mittelpunkte alles Lebens zuzuwenden und Gott zu suchen, bis sie ihn gefunden hat. Der Mensch kann nicht anders, denn es ist ein Bedürfnis seines Herzens, die Gemeinschaft mit Gott zu suchen; es ist ein Zug nach dem Ewigen, ein Ahnen des Unendlichen — man hat es so schön mit dem „Heimweh in der Fremde“ verglichen —, welches ihn drängt und treibt, das Wesen zu verehren, dessen Ebenbild er in seinem Herzen trägt, — es besteht zwischen Gott und dem Menschen ein Verhältnis der Verwandtschaft, das, wie unter den Menschen das Verhältnis der Blutsverwandtschaft, das Band der Gemeinschaft knüpft und das Herz zum Herzen zieht (Apstg. 17, 28), — es ist zwischen Gott und dem Menschen ein Gesetz der Anziehung, wie zwischen der Erde und den irdischen Dingen. Diesem Gesetze zu widerstehen, ist dem Menschen unmöglich. Man kann den Stein aufhalten in seinem Falle, aber wenn man ihn wieder sich selbst überläßt, so folgt er wieder dem Zuge der Natur; man kann die Pflanze, die ihre Blätter der Sonne zuwendet, nach einer andern Seite stellen, aber nach kurzer Zeit streben die Blätter wieder dem Lichte zu; man kann die Magnetnadel aus ihrer Richtung bringen, aber zitternd sucht sie, sobald sie sich selbst wieder überlassen ist, den Nordpol, den Punkt, in dem allein sie Ruhe findet. Also ist auch das Menschenherz! Es kann

nach einer falschen Richtung hingelenkt werden, es kann sich verirren, sich täuschen, es kann etwas anderes wählen, als Gott — das Niedrige, das Gemeine —, aber dann ist es unruhig und voll Sorge, und es beginnt immer aufs neue den Frieden zu suchen, den es allein durch Gott und bei Gott und in Gott findet.

Dieser Zug der Seele zu Gott, dieses Heimweh in der Fremde, ist der Grund aller Religionen. Ohne diesen Zug zu Gott könnten wir Gott nicht erkennen, und ohne diesen Zug könnten wir ihn nicht suchen und finden. Darum gehört auch ein Leben ohne Religion, ein völliger, durch das ganze Leben hindurchgehender Mangel derselben zu den seltensten Abnormitäten und findet sich nur in Individuen, welche entweder von der Natur nicht mit wahrhaft menschlichen Anlagen ausgestattet oder unter Verhältnissen gebildet worden sind, welche der natürlich-freien Seelenentwickelung Zwang angethan haben. Es ist sehr zweifelhaft, ob es unter den sogenannten Atheisten einen einzigen giebt, der auch in den geheimsten Tiefen seiner Überzeugung und in der verborgensten Einsamkeit seines Lebens mit voller Entschiedenheit die Existenz eines Gottes leugnet und ohne Glauben und Hoffnung seinen Lauf beschließt. „Daß uns so oft ein Scheinatheismus begegnet" — sagt Drobisch —, „kommt in der That meist nur daher, weil es nie an eitlen Menschen fehlt, die sich darauf etwas zugute thun, den Mephistopheles zu spielen."

3. Eine Anlage aber wie die religiöse, die sich mit solcher Kraft und Energie in so weitem Umfange und von seltener Dauer in der gesamten Menschheit wie in jedem normal angelegten Individuum zeigt, hat ganz entschieden ein Recht auf Ausbildung. Wer in der Erziehung des Menschen diese Anlage nicht berücksichtigt, sie vernachlässigt und verkümmern läßt, versündigt sich an dem Prinzip der harmonischen Ausbildung, und wer sie absichtlich irreleitet oder unterdrückt, begeht ein Kapitalverbrechen an der Menschennatur.

4. Freilich ist die Entwickelung der religiösen Anlage nicht schon in den ersten Lebensjahren des Kindes möglich. Es hat dies seinen Grund darin, daß die Religion kein primitives, elementares Seelengebilde und dem Menschen nicht als eine fix und fertige Thätigkeit angeboren ist — kein Mensch bringt Religion mit auf die Welt —, sondern daß sie als das jedesmalige Resultat und die Blüte der gesamten intellektuellen, ästhetischen und moralischen Bildung auftritt. Vor dem dritten Jahre — d. h. vor der Zeit, ehe das Selbstbewußtsein im Kinde erwacht, das sich durch das Aussprechen des „Ich" kundgiebt — ist es unmöglich, den Geist des Kindes in eine übersinnliche Welt zu erheben. Es ist das ebenso unmöglich, als einen Blödsinnigen, bei dem dieses Prinzip niemals zum Bewußtsein kommt, durch die Kunst der Erziehung religiös zu bilden. Erst muß der Mensch den Geist in sich fühlen, ehe er eine Ahnung bekommen kann von dem Geiste um sich und über sich. Es folgt daraus zugleich, daß in den ersten drei bis vier Jahren des Kindes von spezifisch-religiöser Erziehung nicht die

Rede sein kann. Aber auch in den folgenden Jahren darf dieselbe nur ganz allmählich beginnen und vorsichtig nur kleine Schritte thun, damit die zarte Pflanze jugendlicher Frömmigkeit nicht überschwemmt und zerstört wird. Darum sagte Rothe auch ganz richtig: „Lauter recht innig=fromme Lehrer und recht wenig Religionsunterricht!" Wer die religiöse Entwickelung verfrüht, kann es durch sein Ungestüm vielleicht wohl dahin bringen, daß die Kinder die Hände falten, die Kniee beugen und die Lippen zum Gebete öffnen; aber Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit, Religion, Gottesfurcht ist das nicht. Es ist nicht Wesen, sondern Schein, nicht Erziehung, sondern Dressur, nicht Wahrheit, sondern Trug. So wenig aber die Verfrühung der religiösen Bildung zu rechtfertigen ist, so wenig kann man Rousseau beistimmen, wenn er in seinem „Emil" die Forderung aufstellt, daß die religiöse Bildung nicht vor dem fünfzehnten Jahre beginnen dürfe. Das „zu spät" ist ebenso wenig zu rechtfertigen wie das „zu früh". Warten wir denn vielleicht mit der Entwickelung anderer Anlagen (des Verstandes, des Gedächtnisses) bis in die Zeit der Jünglingsjahre? Und warum sollte man dem Kinde, sobald sich seine Natur dafür empfänglich zeigt, nicht das Ideal reiner Sittlichkeit als eine helle Leuchte auf den dunkeln, vielfach verschlungenen Erdenwegen vorhalten und das Heiligtum eines echten Gottvertrauens aufbauen, ehe der Verderber festen Fuß gefaßt hat? Nein, Rousseau, der Mann mit den ausgezeichneten Geistesgaben und der seltenen Originalität, jener Mann, der so viel Wahres und Falsches, so viel Tiefes und Flaches, so viel Edles und Verderbliches gelehrt hat, er, den der Haß gegen das Bestehende, d. h. gegen die verderblichen Wirkungen der Regierung Ludwigs XIV., trieb, den Gegensatz zwischen Kultur und Natur so aufzufassen, wie er ihn in seinem „Emil" niedergelegt hat: Rousseau hat entschieden unrecht, wenn er die Bildung der religiösen Anlage erst nach dem Abschluß der Kinderjahre in Angriff genommen haben will. Die Worte des Predigers Salomo: „Gedenke an deinen Schöpfer in der Jugend, ehe denn die bösen Tage kommen", enthalten ein Stück gesunder Pädagogik, das kein Erzieher ungestraft verachten darf.

5. Wie es von Wichtigkeit ist, daß der Erzieher für die Entwickelung der religiösen Anlagen die rechte Zeit erwählt, so ist auch die rechte Art und Weise von nicht geringer Bedeutung. In letzterer Beziehung darf man sich vor allem nicht über die Thatsache täuschen, daß keine Macht der Welt imstande ist, die Religion in dem Kinde zu erzeugen. Hätte die religiöse Anlage nicht das Bestreben, sich von innen heraus nach außen zu entwickeln, so würden alle Bemühungen der Erzieher vergeblich sein. Also nicht um Erzeugung, sondern nur um ein Entgegenkommen, um die Anregung und Leitung der religiösen Anlage kann es sich hier handeln.

Die Anregung und Vermittelung für die religiöse Entwickelung und Ausbildung bekommt das Kind aber durch dreierlei Erzieher: a) durch die [außermenschliche] Natur; b) durch die Schicksale (Erlebnisse), und c) durch die absichtliche Einwirkung der Menschen. Führe darum

dein Kind hinaus in den großen Gottestempel, in die **Natur**!*) Laß es anschauen das Universum des Himmels, an dem der Sterne zahllos Heer uns den Glanz einer überirdischen Welt wiederspiegelt; zeige ihm die Pracht des Auf- und Unterganges der Sonne, den zuckenden Blitz, das Rollen des Donners, das Brausen des Sturmes, das Rauschen des Waldes, das Blütenmeer des Frühlings, den Fruchtsegen der herbstlichen Natur! Führe sodann das Kind hinaus ins volle **Menschenleben**! Zeige ihm dort die Hoheit und Herrlichkeit alles Menschen**strebens**, aber zeige ihm auch die Ohnmacht und Hinfälligkeit alles Menschen**lebens**! Und führe es hinein in das große Gebiet der Menschheits**geschichte**! Laß es in deinen Erzählungen über die Geschicke der Völker und über die Schicksale der Menschen die Weisheit und Gerechtigkeit eines göttlichen Waltens ahnen: das Kind wird erstaunen, wunderbare **Stimmungen** werden sein Gemüt durchziehen, die Fragen nach dem „Woher, Warum und Wozu“ werden sich ihm auf die Lippen legen, und jenes Ahnen des Gottesgeistes wird in seiner Seele aufdämmern, welches den ersten festen Punkt bildet, um den sich alle spätere Entwickelung krystallisiert. Wenn das Kind einsieht, wie alles Menschenglück hinfällig, alles Erdengut unzuverlässig, alles Erdenleben unsicher ist, wenn es erfährt, daß die Gesündesten nicht sicher vor dem Tode, die Klügsten nicht sicher vor der Gefahr, die Stärksten nicht sicher vor dem Falle, die Mächtigsten nicht sicher vor der Ohnmacht sind, daß die Jugend welkt wie eine Blume und die Zeit entflieht wie ein Traum: dann entwickeln sich auch hier im Kinde unvermerkt jene Keime religiöser Stimmungen, aus denen sich das absolute Abhängigkeitsgefühl bildet, welches zwar nicht die Religion selbst, wohl aber der **Weg** zur Religion, zur Erhebung über alles Leid und Weh der Erde ist.

Das alles ist für das Kind konkretes Leben, lebendige Anschauung und darum unendlich mehr wert als trockene Denkübungen, durch welche das Kind mit dem schlechten Papiergelde toter Definitionen abgefunden und um das reine Gold religiöser und biblischer Anschauungen betrogen wird. Die Religion ist nun einmal nicht zuerst Erkenntnis, sondern **Empfindung** und Bewunderung, sie ist nicht Begriff, sondern Gemüt und **Gefühl**, sie ist nicht Denken, sondern **Gesinnung**, **Sinn** für das Höhere, **Ahnung** des Göttlichen, **Leben in Gott**!

6. Noch ungleich erfolgreicher als Natur und Schicksal ist aber die **absichtliche** Einwirkung der erziehenden Menschen. Kirche, Familie und Schule können hierbei viel thun; das meiste aber entschieden die **Familie**, denn Vater und Mutter sind die ersten und einfluß-

---

*) Es ist eine Verleumdung, daß die Naturwissenschaften der Religion feindlich gesinnt seien. Die Naturwissenschaften **können** nicht allein sehr gut mit dem Wissen von göttlichen Dingen Hand in Hand gehen, sondern sie lehren thatsächlich, wenn sie in ernster Weise betrieben werden, Gott finden. Derartige Beispiele sind Kopernikus, Keppler, Newton, Leibniz, Haller, Euler u. a. m. Nur wenn das Herz von vornherein gottentfremdet ist, sieht der Mensch nichts von der Gottheit. „Die Herrlichkeit der Welt ist immer adäquat der Herrlichkeit des Geistes, der sie betrachtet.“

reichsten Religionslehrer ihrer Kinder, und wenn in der befruchtenden Atmosphäre eines christlich-frommen Familienlebens das Glaubensbedürfnis der Kinder, das jedes Kind als entwickelungsfähige Anlage mit zur Welt bringt, naturgemäß entwickelt wird; wenn im Elternhause das Kind die ersten Worte christlicher Liebe und nie etwas dem Widersprechendes hört; wenn in der Person des Vaters und der Mutter dem Kinde das Beispiel in allen christlichen Tugenden lebenskräftig zur Nachfolge vor die Seele gestellt wird; wenn dieser Geist der Sittenreinheit und der wahren Frömmigkeit sich mit dem rechten Ernste und mit der rechten Strenge paart und durch immer wiederholte Übung zur zweiten Natur wird: — dann ist für die spätere religiöse Entwickelung des Kindes ein solides Fundament gelegt. Den größten Einfluß hat in dieser Beziehung entschieden die Mutter. Wohl darum dem Kinde, welches eine Mutter hat wie die fromme Gertrud, der Pestalozzi die Worte in den Mund legt: „Kind, es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst; ein Gott, der dich in seine Arme nimmt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag; ein Gott, der dir Glück und Frieden giebt, wenn ich dir nichts mehr geben kann!" — eine treue, liebe Mutter, welche die reinen Empfindungen kindlicher Religiosität befruchtet und ihnen aus der Quelle der ewigen Wahrheit geeignete Nahrung zufließen läßt. Leider lassen aber viele Eltern bei dem in unserer Zeit vorherrschenden Streben nach Besitz oder Genuß das religiöse Leben ihrer Kinder, diese eigentliche Lebensblüte des Menschen, verkümmern. In vielen Häusern ist der Platz für die Religion leer, oder es ist kein leerer Platz für sie da. In dem einen Hause macht die Armut der Eltern ein gesegnetes Erziehungsgeschäft unmöglich, in dem andern ist der Reichtum das Hindernis, in dem dritten ist's die Gleichgültigkeit, der Unverstand oder die Gewissenlosigkeit. So viel wir indes in dieser Beziehung auch Grund zu klagen haben, so sehr müssen wir uns doch hüten, die Versäumnisse des Elternhauses zu einem Ruhekissen für das Lehrergewissen zu machen. Je mehr die häusliche Erziehung das religiöse Leben der Kinder vernachlässigt, desto mehr muß die Schule thun, um das Versäumte nachzuholen, und je größer die Mißgriffe der Eltern sind, desto mehr muß der Lehrer mit sich zurate gehen, wie die geschehenen Mißgriffe zu neutralisieren sein möchten.

7. Es entsteht demgemäß die Frage: **Welche Mittel hat die Schule anzuwenden, um die Religiosität in der Jugend zu entwickeln?** Ein Dreifaches ist es, was hierbei in Betracht kommen muß: a) das edle Beispiel des Lehrers, b) die ernste Zucht der Schule, c) das lebendige Wort und die pädagogische Gestaltung des Unterrichtes.

a) **Das edle Beispiel des Lehrers** ist das wichtigste und erfolgreichste Mittel für die religiöse Bildung der Kinder in der Schule und durch die Schule. Wie die größten Feldherren die Tapferkeit, Mannszucht und Ausdauer ihrer Heere dadurch schufen, daß sie ihren Soldaten mit gutem Beispiel vorangingen, so wirken auch die Lehrer das meiste nicht durch das, was sie sagen, sondern durch das, was sie sind. Ist das Kind nicht vollständig widernatürlich erzogen, dann

betrachtet es von allem Anfange an den Lehrer als den Inbegriff und das Ideal aller Weisheit und Frömmigkeit. Was er sagt, ist wahr; was er thut, ist recht; was er anordnet, ist gut. Dem Kinde ist ja der Lehrer die personifizierte Religion, und darum sind auch die kleinen Kinder, wenn der Lehrer spricht, ganz Auge und Ohr; darum merken sie auf jede seiner Handlungen, Worte und Mienen, und darum nehmen sie das ganze seelische Prinzip des Lehrers (Stimmungen, Gefühle, Strebungen, Anschauungsweise 2c.) ohne weitere Reflexion in sich auf. Ist es deshalb vonseiten des Lehrers schon Pflicht, in seinem Äußeren (in seiner Kleidung, seinen Mienen, Bewegungen, Manieren, Worten) alles zu vermeiden, was dem Kinde den Glauben an das Ideal des Lehrers nehmen könnte, so ist es noch viel mehr seine Pflicht, sein Inneres vor unsauberen Einflüssen zu bewahren, sich darum fortwährend in der größten aller Tugenden, in der **Selbstbeherrschung**, zu üben und durch sein gesamtes Thun in und außer der Schule sich jene Autorität zu erwerben und zu erhalten, die mit stiller und sanfter Gewalt die Herzen bezwingt, die Geister an sich zieht und den Trieb zur Nachahmung weckt. Ein solches edles Vorbild kann freilich nur derjenige Lehrer sein, der die Religion im Herzen hat. Was man nicht hat, das kann man auch nicht geben. So wie es unmöglich ist, auf den Verstand zu wirken ohne Verstand, Charaktere zu bilden ohne Charakter, so ist es auch unmöglich, auf das Herz zu wirken ohne Herz und Liebe zu erzeugen ohne Liebe. Ohne jene rechte, väterliche **Liebe**, welche mild und freundlich und dabei doch ernst und streng ist, hat es nie einen tüchtigen Lehrer gegeben. Hat auch vielleicht ein ehrgeiziger Egoist glänzendere Resultate bei Schulprüfungen aufzuweisen: die wahre Frucht christlicher Jugendbildung, den christlichen Sinn und den christlichen Geist, worin sich nicht examinieren und womit sich nicht Parade machen läßt, wird er niemals erzeugen. Sein Wirken gleicht dem Lichte verwesender Stoffe, das wohl leuchtet, aber nicht erwärmt. Wie ein Zeichenlehrer zeichnen, ein Rechenlehrer rechnen können muß, so muß ein Religionslehrer lieben können, denn die Religion ist Liebe. Diese Liebe aber muß sich offenbaren beim Lehren wie beim Erziehen, im Reden wie im Thun, beim Loben wie beim Strafen. Als Christus der Herr das Härteste über Jerusalem aussprach, da standen seine Augen voll Thränen. — —

Und zu der Liebe muß sich die **Wahrheit** gesellen. Wahr muß der Lehrer sein! Das religiöse Liebesleben muß aus dem tief-innersten Lebensquell hervorsprudeln. Ist dein Wort Heuchelei, dann magst du noch so frömmelnd und noch so süß mit gefalteten Händen und mit nach oben gerichteten Blicken von Gott und dem Heiligen reden, deine Kinder haben ein so feines Gefühl, daß sie sofort wissen, daß du kein Muster christlicher Wahrheit bist. Schlimm ist's, wenn der Lehrer einen Glauben anpreist, den er selbst nicht hat; schlimmer ist's, wenn er die Bibel mißbraucht, die biblischen Schriftsteller nicht objektiv behandelt, d. h. seine radikale oder orthodoxe Ansicht hineinlegt, oder gar aus Menschenfurcht die Wahrheit verdreht; aber am schlimmsten ist es doch, mit einem zanksüchtigen Herzen über die Friedfertigkeit, mit einem hochmütigen Herzen über die Demut zu reden und Liebe mit Ingrimm

zu predigen. Solches Reden ist geradezu Gift für die Kinder. Darum sei wahr in allem, auch im Kleinsten. Was du nicht für wahr hältst, gieb lieber deinen Kindern auch nicht; — besser wenig in Wahrheit, als viel in Lüge. Was du nicht für wahr hältst, lasse lieber weg; — es ist dies besser, als wenn du das Bibelwort kritisierst und damit das unbefangene Kind irre machst an der ewigen Wahrheit. Ohne Wahrheitsliebe und Gewissenhaftigkeit sollte sich keiner unterfangen, Religionslehrer zu sein; ein solcher Mensch paßt überhaupt nicht zum Lehrer, ist höchstens ein Mietling. Daß diese Wahrheitsliebe und Überzeugungstreue recht wohl mit echter Toleranz verträglich ist, bedarf kaum einer näheren Begründung. Die Toleranz ist gerade in unserer Zeit der Verleumdung und Verfolgung Andersgesinnter so wichtig und so nötig. Man denke an die Evangelischen in Salzburg, welche 1731 durch den Erzbischof Firmian von Haus und Hof gejagt wurden; man denke an den frommen Spener, den Fénélon Deutschlands, der das große Menschheitsgebot der Nächstenliebe und der Toleranz hervorhob und den charakteristischen Ausspruch that, „unser Herrgott müßte ein armer König sein, wenn er keine anderen Unterthanen hätte, als ein paar Lutheraner"; man denke an den edlen A. H. Francke, den man um seines Glaubens willen aus Erfurt verjagte, und an seinen Zeitgenossen Thomasius, der unter dem Geläute des Armensünder-Glöckleins die Stadt Leipzig verlassen mußte: das sind Zeugen einer Zeit, in welcher die Intoleranz und der Fanatismus nicht allein die Schule, sondern auch das Leben beherrschte. „Wisset ihr nicht", sagt Christus, „wes Geistes Kinder ihr seid?"*) — Scheine nicht nur ein Vorbild, sondern sei es! Das 13. Kapitel des ersten Korintherbriefes und das Wort des Paulus an den Timotheus (4, 12) sollte sich jeder Lehrer recht oft vor die Seele halten. Nicht das Vorlehren, sondern das Vorleben ist die Hauptsache!

b) Die Güte des Religionsunterrichtes erkennt man nicht am Wissen der Kinder, sondern an ihrem Betragen. **Die ernste Zucht in der Schule**, die fromme Stille und die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, der rege Fleiß und der willige Gehorsam, die freundliche Ehrerbietung und die über das Grab hinausdauernde Pietät: das sind die Früchte, die der christliche Religionsunterricht bringen muß,

---

*) Goethe hat ein wahres Wort gesprochen: „Ich bin alt geworden und habe die Wege des Herrn betrachtet, soviel ein Sterblicher in ehrfurchtsvoller Stille darf; wenn ihr ebenso alt sein werdet als ich, sollt ihr auch bekennen, daß Gott und Liebe Synonymen sind; wenigstens wünsche ich's euch. Zwar müßt ihr nicht denken, daß meine Toleranz mich indifferent gemacht hat; so wenig die ewig einzige Quelle der Wahrheit indifferent sein kann, so wenig kann ein Herz, das sich seiner Seligkeit versichern will, von der Gleichgültigkeit Profession machen. Ich danke Gott für nichts mehr, als für die Gewißheit meines Glaubens. Ich glaube, daß ich auf meinem Wege wohl in den Himmel komme, und ich hoffe, daß er anderen auch auf dem ihrigen hineinhelfen wird . . . Wenn man's bei Lichte besieht, so hat jeder seine eigene Religion, und Gott muß mit unserm armseligen Dienste zufrieden sein aus übergroßer Güte; denn das müßte mir ein rechter Mann sein, der Gott diente, wie sich's gehört. Laßt uns Frieden halten! Um keinem Zwiste Gelegenheit zu geben, laßt uns alle Kleinigkeit fliehen, wo man Grillen für Wahrheit und Hypothesen für Grundlehren verkauft. Predigt Liebe, so werdet ihr Liebe haben."

wenn er auf die Bezeichnung „gut" Anspruch machen will. Wo diese Früchte fehlen, wo man den Segen des Religionsunterrichtes nicht an dem guten Geiste der Schule erkennt, da hat man an diesem Mangel zugleich ein ganz sicheres Merkmal, daß in der religiösen Unterweisung der Jugend irgendetwas nicht richtig ist, sei's auch nur, daß der Lehrer aus purer Gewissenhaftigkeit auf die treue Wiedergabe haarscharfer Definitionen und auf das Auswendiglernen bestimmter Formeln zu hohen Wert legt, oder daß er ein ehrgeiziger Egoist ist, der sich mehr um das religiöse Wissen der Kinder bekümmert, worin sich katechisieren, examinieren und glänzen läßt, dagegen die Übung in der Gottseligkeit versäumt, die sich gar oft dem Blicke und dem Beifalle der Welt entzieht. Die praktische Ausführung des für wahr und gut Erkannten ist das Wichtigste! Wo die Übung in der Gottseligkeit fehlt (1 Tim. 4, 7. 8), wo die Kinder nicht durch eine ernste Schulzucht gewöhnt werden, den Lehren der Religion gemäß zu leben, und wo die gesamte Schulzucht nicht der entsprechende Ausdruck des religiösen Lebens in der Schule ist, da ist alles Unterrichten unnütz. Es klingt paradox, aber es ist etwas Wahres daran, wenn Th. Weber sagt: „Besser ein Leben ohne Christenthum als ein Christentum ohne Leben."

c) Zu dem edlen Vorbilde des Lehrers und der ernsten Zucht der Schule muß sodann noch ein drittes hinzukommen: das lebendige Wort, der **lebenerweckende Unterricht**, von dem Schleiermacher sagt: „Was im Leben das Lebendigste sein soll, darf vom Anfange an nicht als ein Totes mitgeteilt werden", und Schüren: „Was durch den Lehrer in den Kindern lebendig werden soll, muß vorher im Lehrer lebendig sein"*).

Zu einem lebenerweckenden Unterrichte gehört freilich viel mehr, als die meisten Menschen vermuten. Dazu gehört ein Lehrgeschick, welches imstande ist, die göttliche Wahrheit den Kindern so lebendig vor die Seele zu malen, daß die Kinder gleichsam mit dem innern Auge schauen, was sie mit dem äußern Ohre hören; dazu gehört eine Klarheit der Rede (1 Kor. 14, 19 u. 20), die, „ohne die Körner des göttlichen Wortes zu Mehl zu zermalmen", mit der Einfachheit und Volkstümlichkeit der Ausdrucksweise jene Wärme des Herzens verbindet, die imstande ist, das Kind zu erziehen, d. h. hinaufzuziehen zum Göttlichen und Ewigen. Zum lebenerweckenden Unterricht gehört eine tiefgehende Kenntnis der Offenbarungsgeschichte und ein genauer Einblick in die ewigen Erziehungszwecke des göttlichen Welterziehers (1 Tim. 2, 4); dazu gehört vor allem ein vom Christentume begeisterter, pädagogisch durchgebildeter und den Kindern mit herzlicher Liebe zugethaner Lehrer. Wohl darum dem Lehrer, der auf die Frage seines Herrn: „Simon Johanna, hast du mich lieb?" mit Petrus antworten kann: „Ja Herr, du weißt es, daß ich dich lieb habe" (Joh. 21). Nur wo diese Liebe in einem Lehrerherzen wohnt, hat sich der Lehrer als einen vom Herrn Berufenen zu betrachten und jenen inhaltsschweren

---

*) Vgl. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht in der christlichen Volksschule (Osnabrück, Rackhorst). Dieses Buch sollte jeder Lehrer besitzen.

Befehl: „Weide meine Lämmer!" als einen ihm erteilten zu betrachten. Wer kein Herz für das Christentum hat, wem das Wort vom Kreuze eine Thorheit und ein Ärgernis ist (1 Kor. 1, 23), oder wer die Bibel nicht liest mit jenem pietätsvollen Sinne wie ein Kind das Testament seines Vaters, wer sie liest wie ein Advokat, dem es nur darauf ankommt, jenes Testament anzugreifen und umzustoßen: der soll sich weder rühmen, seinen Religionsunterricht christlich, noch evangelisch, noch pädagogisch, überhaupt lebenerweckend zu erteilen. Seine Lehrgabe gleicht dann dem Lichte verwesender Stoffe, das wohl leuchtet, aber nicht erwärmt.

8. Außer der Forderung, daß der Religionsunterricht in unserer Schule ein christlich-evangelischer, ein im christlichen Glauben wurzelnder und vom christlichen Geiste getragener sein muß, ein Unterricht in und aus der Bibel, Luthers Forderung entsprechend: „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niedern Schulen die vornehmste Lektion die heilige Schrift sein und den jungen Knaben das Evangelium; wo die heilige Schrift nicht regieret, da rate ich fürwahr niemand, daß er sein Kind hinthue", — muß auch die Forderung aufrecht erhalten werden, daß er in pädagogischer Weise erteilt werde. Das Hauptkriterium des pädagogischen Religionsunterrichtes besteht darin, daß er sich nach dem **geistigen Standpunkte der Kindesnatur** richtet, also nicht den alleinigen Wert in den Lehrstoff verlegt, sondern auch das Lehrsubjekt (das Kind, resp. die Fassungskraft und Leistungsfähigkeit desselben) entsprechend berücksichtigt. Wollen wir sehen, was es heißt, den christlichen Religionsunterricht pädagogisch zu erteilen, so brauchen wir nur auf Christus hinzublicken. Der ist in der That so recht der Lehrer der Lehrer, nicht nur weil er sein ganzes Leben in den Dienst Gottes und damit in den Dienst der Liebe stellte, sondern auch, weil seine Lehrweise eine so vortreffliche war, daß sie für alle Zeiten und für alle Lehrer ein unübertreffliches Muster ist. Überall beachtet er die didaktischen Gesetze vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten; überall ist sein Vortrag so einfach, daß ihn jedes Kind versteht, und doch auch wieder so erhaben, daß ihn die Gelehrtesten unter den Gelehrten nicht ganz ausforschen. Überall richtet er sich nach dem geistigen Standpunkte des Lehrsubjekts. Redet er zum Volke, so spricht er von den Lilien auf dem Felde, von den Sperlingen auf den Dächern, von dem Haare auf unserm Haupte; redet er dagegen mit den Pharisäern, so fragt er: „Wie stehet im Gesetz geschrieben?" Und geht die Wahrheit über das Verständnis für seine Zuhörer, dann sagt er: „Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnet es nicht tragen." Das ist echt pädagogische Weisheit, eine Weisheit, deren Nichtachtung des Lehrers größte Schande und der Schulen größtes Unglück ist*).

9. Der geistige Standpunkt des Kindes ist im Unterrichte aber nur ein in Rechnung zu ziehender Faktor. Der **Lehrstoff**, durch welchen

*) Das Beste, was über die pädagogische Weisheit Jesu geschrieben ist, bietet ein Vortrag des Professor Dr. Haupt in Greifswald, der im „Beweis des Glaubens" 1880, S. 505 ff. abgedruckt vorliegt.

die religiöse Anlage im Kinde genährt und entwickelt werden soll, ist der andere. Mit der Entfaltung und dem Wachstum der religiösen Anlage ist es ähnlich wie mit der Ernährung unseres Körpers. So wenig der Magen imstande ist, an sich und aus sich heraus die zum Wachstum des Menschen unentbehrlichen Nahrungsmittel zu erzeugen, so wenig kann die religiöse Anlage sich an sich und aus sich heraus entwickeln, wenn ihr nicht die entsprechenden geistigen Nahrungsmittel in geeigneter Qualität und in hinreichender Quantität dargeboten werden. Die Seele muß sich dann der geistbildenden Stoffe bemächtigen, dieselben still in Lebenssaft verarbeiten und durch Assimilierung derselben religiös großwachsen.

Darum ist es auch von Wichtigkeit, in dieser Beziehung die Forderungen, welche in den unserm Volksschulwesen zugrunde liegenden „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 über Aufgabe und Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes aufgestellt worden sind, kennen zu lernen. Nach § 15 lauten dieselben:

„Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können."

Im weiteren wird dann in den „Allgemeinen Bestimmungen" diese Forderung näher spezialisiert und dabei der Religionsunterricht in folgende sechs Fächer gegliedert: 1) der Unterricht in der heiligen Geschichte; 2) das Bibellesen; 3) die Erklärung der Perikopen; 4) der Katechismusunterricht; 5) das geistliche Lied; 6) Gebete. Dieser Anordnung gemäß betrachten wir die einzelnen Unterrichtsgegenstände im Folgenden näher.

1. Die heilige Geschichte.

„Die Einführung der Schüler in die heilige Schrift stellt sich als Unterricht in der biblischen Geschichte und Auslegung zusammenhängender Schriftabschnitte, insbesondere auch der evangelischen und epistolischen Perikopen des Kirchenjahres dar.

Den Kindern der Unterstufe werden wenige Geschichten vorgeführt; aus dem Alten Testamente werden vorzüglich solche aus dem ersten Buche Mosis und etwa noch die von Moses und von Davids erster Zeit, aus dem Neuen die von der Geburt, der Kindheit, dem Tode und der Auferstehung Jesu Christi und einige dem kindlichen Verständnis vorzugsweise naheliegende Erzählungen aus seinem Leben gewählt.

Im weitern Fortgange des Unterrichtes erhalten die Schüler eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der heiligen Geschichte des Alten und Neuen Testaments, und auf Grund derselben eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt und in die auch die Pflanzung und erste Ausbreitung der Kirche aufzunehmen ist. An diese Geschichte schließt sich diejenige der Begründung des Christentums in Deutschland, der deutschen Reformation und Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit an.

In mehrklassigen Schulen ist dieser Unterricht und insbesondere auch die Darstellung der christlichen Kirchengeschichte entsprechend zu erweitern.

Der Lehrer hat die biblischen Geschichten in einer dem Bibelwort sich anschließenden Ausdrucksweise frei zu erzählen, sie nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Geistloses Einlernen ist zu vermeiden."

Allgem. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

Der Zweck des biblischen Geschichtsunterrichtes besteht auf keiner Klassenstufe ausschließlich in der Mitteilung oder Aneignung des histo-

rischen Stoffes (Kennen und Wissen), sondern es handelt sich hierbei immer wesentlich um die religiöse Bildung des Kindes selbst, um Klarheit religiöser Erkenntnisse, um Erwärmung und Veredelung des Gefühles, um Stärkung des Willens und um Kräftigung des sittlichen Charakters. Die biblische Geschichte ist also auf keiner Klassenstufe Selbstzweck, sondern überall nur Mittel zum Zweck.

Daß man zur Entwickelung und Beförderung der religiösen Bildung gerade die biblische Geschichte — die Geschichte des Volkes Israel — wählt, hat in neuerer Zeit hie und da Widerspruch gefunden. Um so nötiger ist es, daß man sich die Gründe klar macht, weshalb gerade die **Geschichte des Volkes Israel zur Grundlage des ersten Religionsunterrichtes** gemacht wird.

Zunächst fällt dabei der Umstand in die Wagschale: a) daß die geschichtliche Form dem Wesen der Religion am meisten entspricht. Das Reich Gottes hat nicht bloß eine Geschichte, sondern es ist ganz wesentlich Geschichte. Wollte man dem Kinde die Religion nicht in dem Gewande der biblischen Geschichte, sondern in begrifflicher Form geben, dann würde man ihm zumuten, den reinen Gedanken ohne sichtbare Hülle zu fassen, man würde dann dem Kinde hohle Abstraktionen und leere Worte geben, und die Kinder würden — wie Jean Paul sagt — die ersten Märtyrer des Christentums werden. Dazu kommt noch der andere Umstand: b) daß jede Generation sich dadurch fördert, daß sie sich das aneignet, was vor ihr bereits Gutes ausgebildet worden ist. Zu dieser Aneignung ist die heilige Geschichte (in der sich das heilige Walten Gottes offenbart) ganz vortrefflich geeignet, denn das Volk Israel ist gleichsam das klassische Volk der Religion. Wenn die Religion objektiv die innige und unzertrennliche Verbindung ist, in welcher wir und alle Dinge mit Gott stehen, subjektiv das lebendige Bewußtsein dieser Verbindung: dann läßt sich nicht leugnen, daß das Volk Israel das Gottesbewußtsein in einer Stärke und Lebendigkeit hatte, wie kein anderes Volk. Die Griechen bildeten die Kunst aus und die Römer das Recht; aber den Juden gebührt das Verdienst, die Gottesidee entwickelt zu haben. Nichts fördert nun mehr und nichts führt so tief in das Wesen einer Wissenschaft oder Kunst ein, als wenn man sie nach ihren Anfangspunkten und Entwickelungsstadien betrachtet. Darum bilden auch die Künstler ihr Schönheitsgefühl an griechischen Kunstwerken; darum machen die Juristen das römische Recht zum Ausgangspunkt ihres Studiums, und darum führen wir unsere Kinder in die Geschichte des Volkes Israel ein; denn dort tritt ihnen die Religion in konkretester Gestalt, in lebendigen Beispielen entgegen. Dazu kommt: c) daß die scharf gezeichneten Charakterbilder der biblischen Geschichte den Segen der Frömmigkeit und den Fluch der Gottlosigkeit so markig darstellen und das Gepräge der religiösen Wahrheit, der kindlichen Einfachheit und Treue so unverkennbar an sich tragen, daß sie das geeignetste Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht sind. Geschichte und Lehre, Lehre und Leben, Religion und Moral stehen hier wie nirgends in so inniger Wechselbeziehung: es ist alles so direkt auf Gott bezogen und dabei doch so einfach-menschlich und für alle so passend

geschildert, daß in der biblischen Geschichte jeder Mensch sein geistiges Porträt gezeichnet findet. d) Aber die biblische Geschichte ist nicht allein durch ihren sittlich-bedeutsamen Inhalt und durch die Fülle gottseliger Gedanken, sondern auch durch die anschaulich-lebensfrische Form der Darstellung zum ersten Religionsunterrichte am besten geeignet. Sie erzählt alles so schlicht, so einfach, ungekünstelt und anschaulich, daß man das, was vor uralten Zeiten sich begeben hat, gleichsam wie in der Gegenwart geschehen vor sich sieht; dazu kommt ferner eine Vertraulichkeit und Herzlichkeit des Tones, daß man sich unwillkürlich bei ihr wohlfühlt. Der Satzbau ist einfach, die Gedankenfolge klar, die Satzverbindung faßlich. Bei aller Schmucklosigkeit malt sie aber poetisch die kleinsten Züge mit einer Innigkeit und Wärme und mit einer Treue und Wahrheit aus*), daß selbst Lessing, der große Kritiker, in seinem „Laokoon" bereitwillig zugesteht, die Bibel erzähle so plastisch, daß man in jeder Zeile Stoff zu einem Gemälde habe, und es schließe sich Bild an Bild so eng aneinander, daß man keinen Stecknadelkopf einsetzen könne. Darum sagt auch Luther: „Es ist ein köstlich Ding um die heiligen Historien; denn was Philosophie, weise Leute und die Vernunft lehren und erdenken kann, was zum ehrlichen Leben nützlich ist, das giebt die biblische Historie mit Exempeln gewaltiglich und stellet es gleich vor Augen, als wäre man dabei und sähe es also geschehen. Und wenn man's gründlich besieht, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Kunst, guter Ratschlag, Warnung, Drohung, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Klugheit samt allen Tugenden aus einem lebendigen Brunnen gequollen." — So ist es denn also wahr, daß die Bibel feste Speise für Starke und Milch für Schwache bietet; es thut darum nur not, daß man für den Schulunterricht der Kinder aus dem reichen und vielseitigen Inhalte der biblischen Geschichte die rechte Auswahl trifft und daß man sodann das nach pädagogischen

---

*) Sehr schön schreibt Christoph v. Schmid über die biblischen Geschichten: „Unter allen Geschichten sind die biblischen die vortrefflichsten. Da lebt alles, alles steht vor Augen, der Schauplatz der Geschichte ist immer bestimmt. Man ist überall in der wirklichen Welt, hat Berg und Thal, Baum, Felsen, Quellen und Gebirge um sich; es ist die Zeit der Geschichte angegeben. Jetzt ist es Morgen, jetzt Abend, jetzt heißer Mittag. Bald ist es Erntezeit, bald Schafschur, bald Weinlese: die ganze sichtbare Natur ist ins Interesse gezogen. In diesen Geschichten leuchtet eine Sonne, funkeln die Sterne, man sieht den Regenbogen. Da ist ein Kornfeld, dort ein Weinberg, hier ein Ölgarten. Die Natur ist mit lebendigen Geschöpfen bevölkert, die nach ihrem Charakter gezeichnet sind. Bei aller Umständlichkeit fällt die biblische Erzählungsart nie ins Kleinliche. Da wird kein Sonnenaufgang, keine Landschaft geschildert, wodurch der Fortgang der Erzählung nur aufgehalten würde. Die handelnden Personen sind keine Schattengestalten; sie sind Menschen, die reden und handeln wie wir. Alle sind aus dem wirklichen Leben genommen, sie werden in ihren ländlichen und häuslichen Beschäftigungen vorgestellt, redend eingeführt. Sie reden aber nicht die Bibelsprache, sondern die des Herzens und der Natur, meist in kurzen Worten, die den Gemütszustand vollkommen ausdrücken. Die Gebärden aber sind oft noch ausdrucksvoller als die Worte. Die Charakteristik ist unübertrefflich, voll Natur und Wahrheit, umfaßt zuweilen auch noch die äußere Gestalt wie bei Esau, Joseph, David u. s. w. Was aber noch mehr Interesse in die Geschichte bringt, das ist das Wundervolle der Begebenheiten, das Auffallende der Situationen, das dramatische Fortschreiten der Handlung."

Grundsätzen sorgfältig Ausgewählte in einer dem kindlichen Geiste und Bildungsgrade angemessenen Art und Weise nahebringt. Diese Rücksichten sind um so notwendiger, je jünger unsere Schulkinder, je schwächer ihre geistigen Kräfte sind.

Diesen Grundsätzen entsprechend, betrachten wir demgemäß den biblisch-historischen Unterricht für die verschiedenen Klassenstufen unserer Schule näher.

a) Die Elementarklasse.

1. Für diese Klasse gehört noch nicht feste Speise. „**Milch habe ich euch zu trinken gegeben**, denn ihr konntet noch nicht", sagt Paulus (1 Kor. 3, 2). In jedem Falle wird man nie vergessen dürfen, daß man in manchen Orten die kleinen Kinder oft so gedanken- und spracharm in die Schule bekommt, daß man selbst noch bei der Darreichung der Milch des Gotteswortes die größte Vorsicht beobachten muß. Selbst der geschickteste Lehrer kommt solcher Gedanken- und Wortarmut gegenüber, in der die Kinder den Lehrer nicht verstehen und in der der Lehrer die Kinder nicht versteht, in die größte Verlegenheit. Manche Leute haben davon gar keine Ahnung. Man muß in solchen Schulen unterrichtet haben, um die Schwierigkeit dieses Unterrichtes begreifen zu können. Wo solche Verhältnisse vorhanden sind, da empfiehlt es sich, für die Unterklasse den Unterricht in der biblischen Geschichte, falls er nicht eine Versündigung an der Herrlichkeit der Bibel und der Kindesnatur werden soll, lieber einige Zeit hinauszuschieben und diese Zeit auf die sprachliche Ausbildung, resp. auf einen vorbereitenden Anschauungsunterricht zu verwenden, durch welchen die Kinder geschickt gemacht werden, einfache biblische Geschichten zu fassen. Wir sind durchaus nicht der Ansicht, daß sogenannte „moralische Erzählungen" den biblischen Geschichtsunterricht ersetzen sollen, wohl aber, daß sie geeignet sind, den biblischen Geschichtsunterricht naturgemäß vorzubereiten. Einfache, schlichte Erzählungen über Wohlthätigkeit, Ehrlichkeit, Fleiß, Bescheidenheit, Gefälligkeit, Gerechtigkeit, überhaupt alle sittlichen Verhältnisse, die dem Kinde nahe liegen, dessen Einbildungskraft lebendig ergreifen, edle Gefühle wachrufen, das sittliche Urteil über das Rechte und Gute nähren und schärfen, sind, wenn sie im treuherzigen Tone der Grimmschen Hausmärchen erzählt werden, ganz sicher geeignet, den nächsten Zweck eines vorbereitenden Religionsunterrichtes zu erfüllen*). Daß diese Erzählungen mit dem Sprachunterrichte verbunden werden und dem Lehrer des Sprech-Schreib-Lese-Unterrichtes zuzuweisen sind, wurde schon oben angedeutet. Ebenso bedarf es keiner weiteren Auseinandersetzungen, daß hie und da auch ein kurzer Bibelspruch eingeschaltet oder angeknüpft werden kann, der durch die Geschichte erklärt wird und in der Schule zur festen Einprägung kommt.

Glücklicherweise sind wir in der hiesigen Seminarschule nicht in der Lage, solche geistesarme und im Elternhause vernachlässigte Kinder

---

*) Vgl. Wiedemann, Samenkörner für Kinderherzen (Dresden, Dietze), und Seele, Erzählungen für Kinder (Neu-Ruppin, Öhmigke).

zu bekommen. Unsere Incipienten sind geistig so geweckt und durch die Thätigkeit des Elternhauses 2c. sprachlich so genügend vorgebildet, daß wir einen derartigen Vorbereitungskursus nicht nötig haben, sondern, sobald die Schulordnung zur Einübung gekommen ist (vgl. S. 59 ff.), ohne Bedenken mit dem biblischen Geschichtsunterrichte beginnen können. Natürlich wird jeder verständige Lehrer, der seine Kinder das Laufen lehren will, nicht verlangen, daß der kleine Schüler gleich anfangs große Schritte mache. Für den Anfang genügen zunächst 10 Minuten bis $^1/_4$ Stunde. Mit der wachsenden Kraft kann dann auch die Ausdehnung der Zeit größer bemessen werden ($^1/_2$ Stunde und länger). Das bekannte Wort: „Eile mit Weile!" hat nirgends einen vollern Sinn und eine ernstere Bedeutung als gerade in der religiösen Menschenbildung.

2. Bezugs der **Auswahl der biblischen Geschichten** gelten für die erste Klassenstufe folgende Grundsätze:

a) Der Stoff der biblischen Geschichte darf niemals außerhalb des Gesichts- oder Erfahrungskreises der Kinder liegen. Ansprechende Kinder- und Familiengeschichten, kurze einfache Lebenszüge, die unmittelbar die Lebensverhältnisse der Kinder berühren, verdienen den Vorzug vor allen anderen. Die Kinder verstehen dann, was sie hören, und was sie wieder aussprechen sollen.

b) Alles Schauerliche, Abschreckende oder Entsetzenerregende muß aus den biblischen Erzählungen wegbleiben. Nur das Poetisch-Schöne und Sittlich-Gute wirkt auf kleine Kinder erziehend und veredelnd ein.

c) Eine Auswahl nach der chronologischen Reihenfolge der biblischen Geschichten ist für diese Klassenstufe nicht notwendig, weil es sich hier nicht um eine zusammenhängende biblische Geschichte, sondern nur um Vorführung einzelner sittlicher Lebens- und Charakterbilder handelt. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß den Kindern die kindlichen Erzählungen des Alten Testamentes meist angenehmer sind als die tiefsinnigen Geschichten des Neuen Testamentes, und daß es demzufolge richtig ist, wenn man jene vor diesen vorausnimmt*). Besonders eignen sich diejenigen Erzählungen für die Unterstufe, welche den Charakter des Wunderbaren an sich tragen. Dem kleinen Kinde ist das Wunderbare natürlich und das Natürliche wunderbar. Durch das Wunderbare wird das Kindesgemüt mit Ehrfurcht für die wirkende Gottheit und für das durch Gott unmittelbar gebotene Gute erfüllt. Es ist ganz sicherlich ein Irrtum und ein pädagogischer Mißgriff, wenn man die Wundergeschichten der Bibel in die Oberklasse verlegt und sie für die

---

*) Vgl. Zezschwitz, Katechetik, Bd. II, Abteil. 1: „Geschichte und Geschichten erscheinen hier (im Alten Testamente) in viel naiverer Ausführlichkeit und darstellenderer Schilderung, in rein antikem Gewande der Einfalt, dabei in viel größerer und anregenderer Mannigfaltigkeit wechselnder Scenen und Gestalten; das Menschliche wird als rein Menschliches und doch stets unter der Weihe einer heiligen Welt dargestellt. Wenn die neutestamentliche Erzählung überwiegend dogmatisch ist, so empfiehlt sich die alttestamentliche als Ausgangspunkt schon durch ihre Verwandtschaft mit der rein moralischen Erzählung."

Unterklassen verweigert; das Umgekehrte würde richtig sein. „Das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind.“

3. Da aber die biblische Geschichte nicht bloß durch ihren Inhalt, sondern auch durch die ganze Art und Weise ihrer **Darstellung** auf die Kinder einwirkt, so ist auch auf die Richtigkeit der letztern ganz besonderer Wert zu legen. Es ist deshalb in dieser Beziehung Folgendes zu beachten:

a) Der Lehrer hat, wie in allen Klassenstufen, so vor allem in der untersten Klasse die Geschichte nicht vorzulesen, sondern ruhig, ausdrucksvoll und mit richtiger Betonung **vorzuerzählen**. Das gesprochene Wort wirkt lebendiger und kräftiger als das vorgelesene, weil die Kinder jenes besser verstehen als dieses und ihm darum mehr Aufmerksamkeit schenken. Auch kann nur derjenige Lehrer seine Kinder fortwährend mit den Augen überwachen, welcher über die Geschichte frei verfügt und nicht an die Fessel des Buchstabens gebunden ist.

b) Freilich ist es keine leichte Sache, gut zu erzählen. Es kommt hierbei zunächst sehr viel auf die Herzensstellung des Lehrers zur Geschichte, auf die **Wahl der Sprache**, sodann auf die Bestimmtheit des Ausdrucks und auf die gesamte Art und Weise der Darstellung überhaupt an. Die Herzensstellung des Lehrers und die daraus hervorgehende Teilnahme an der Geschichte, das Interesse, welches die Quelle des treuen, wahren und klaren Erzählens ist, steht obenan. Bezugs der Wahl der Sprache muß sich der Lehrer sodann darüber klar werden, daß unsere Mutter „Germania“ vier Kinder hat: α) den Dialekt, β) die hochdeutsche Umgangssprache, γ) die hochdeutsche Büchersprache und δ) die Luthersche Bibelsprache. Von diesen vier Sprachen, von welchen die zwei ersten zum Sprechdeutsch, die zwei letzten zum Schriftdeutsch gehören und die sich ganz charakteristisch von einander unterscheiden*), sprechen die Schulkinder in manchen Orten vor ihrer Einführung in der Schule nur den Dialekt und in der ersten Zeit nach der Einführung neben dem Dialekte höchstens nur noch die hochdeutsche Umgangssprache. Während nun der Zweck des gesamten deutschen Sprachunterrichtes in der Erlernung der hochdeutschen Büchersprache zu suchen ist, fällt dem Religionsunterrichte die Aufgabe zu, die Kinder in das Wesen der Bibelsprache einzuführen. Diese Einführung hat schon in der untersten Klasse, bei den ersten Erzählungen, ihren Anfang zu nehmen; doch liegt es in der Natur der Sache, daß man noch nicht die volle Strenge der Bibelsprache brauchen kann, sondern die Kinder zunächst im Anschluß an die ihnen bekannte hochdeutsche Umgangssprache in das spezifisch Eigentümliche der Bibelsprache überleiten muß. In dieser Beziehung sagt Schüren recht treffend: „Beides — Festhalten am Bibelwort und Abgehen von demselben — hat sein Recht; ich weiß fast nicht, was ich mehr tadeln soll, das unnötige Abgehen von dem Wortlaute der Schrift, oder das Bleiben bei demselben, wenn dem Kinde

*) Jungen Lehrern ist das interessante Studium dieser Unterschiede sehr zu empfehlen.

das Wort oder die Sache unverständlich ist; es ist in der Regel des Unverständlichen weit mehr da, als die meisten, namentlich die jungen Schullehrer glauben." Aus diesem Grunde ist, wenn nötig, die Bibelsprache derart zu behandeln, daß der Lehrer schwierige und den kleinen Kindern unverständliche Ausdrücke entweder ganz wegläßt oder sie doch mit leichteren vertauscht; daß er schwierige Satzgefüge vermeidet und alles in möglichst einfachen Sätzen erzählt; daß er aber die direkte Rede biblischer Personen beibehält und nicht etwa in abhängiger (indirekter) Weise spricht; daß er vor allem sich durchweg möglichst konkret und anschaulich hält, damit dem Kinde die Geschichte durch sich selbst ohne Beiziehung widerwärtiger Erklärungen verständlich werde. Alle kahlen Übersichten, trockenen Auseinandersetzungen und Verallgemeinerungen sind zu vermeiden. Was die Bibel mit kurzen, knappen, tiefen Worten, mit einigen genialen Strichen in leisen Konturen andeutet, hat der Lehrer vor den Augen der Kinder mit den bunten Farben der Sprache zu einem herrlich kolorierten Bild voll Schönheit auszumalen, so daß dem Kinde jede biblische Geschichte in ihrer lebensvollen Schilderung als ein Stück religiöser Poesie erscheint. Das Ausmalen der einzelnen Züge ist für kleine Kinder unbedingt notwendig. Es können hierin die Elementarlehrer besonders sehr viel von guten Müttern lernen*).

4. Hinsichtlich der Art und Weise der Darstellung ist zu bemerken, daß die biblische Geschichte nur dann ihre Wirkung am Herzen der Kinder ausübt, wenn sie so **anschaulich erzählt** wird, daß die Kinder mit dem geistigen Auge sehen, was sie mit dem leiblichen Ohre hören, und so lebendig, daß die Kinder die biblische Geschichte an sich erleben, d. h. daß sich die Kinder in den geistlichen Zustand und in die Gefühle der betreffenden Personen hineinleben und durch das Mitfühlen der Freude oder des Schmerzes, durch das Mitempfinden der Stimmungen und Erregungen nicht allein einen bleibenden, sondern auch einen bildenden Eindruck bekommen. Dazu ist freilich nicht allein nötig, daß der Lehrer die Sprache vollständig in seiner Gewalt hat; auch des Lehrers ganze Haltung, der verschiedene Ton seiner Stimme, der Ausdruck seiner Gebärden und vor allem das Auge des Lehrers, das bei dem einen Zuge der Geschichte voll Freude hell aufleuchtet, bei dem andern in milder Wehmut schimmert, bei einem dritten in edler Entrüstung funkelt &c., müssen mithelfen. Erst durch Mitwirkung all dieser Eigentümlichkeiten wird der äußere Vorgang der Geschichte zu einem innern Erlebnis im Geiste des Kindes.

Ob der Lehrer die biblische Geschichte gut erzählt hat, dafür hat er eine untrügliche Probe an den Augen und Mienen der Kinder. Ein gutes Erzählen bewirkt allezeit, daß es kirchenstill in der Schule ist, daß die Kinder während des Erzählens mit stillem, seligem Lauschen gleichsam an den Lippen des Lehrers hängen, daß sie mit verklärtem,

---

*) Vgl. auch, was über die Behandlung der Vorbereitung unter Klasse III auf S. 130 gesagt ist.

leuchtendem Antlitze jedes seiner Worte auffangen, und daß — wie der alte Arndt sagt — „die Freude hell vom Auge blitzt und Liebe warm im Herzen sitzt". Wo sich diese Kennzeichen in einer Schule finden, da kann sich der Lehrer das Selbstzeugnis ausstellen, daß er gut erzählt hat; wo aber diese Kennzeichen fehlen, wo die Kinder anfangen, zu gähnen, unruhig zu werden, den Nachbar zu necken, oder wo sie versuchen, Unterhaltungen unter einander anzuknüpfen: da hat der Lehrer irgendetwas nicht richtig gemacht, sei es auch nur, daß er zu viel oder zu lange, oder zu schnell, oder zu langsam, oder zu nachlässig, oder zu monoton erzählt hat, daß seine Sprache nicht einfach oder anschaulich genug, daß er selbst zu matt oder zu lebendig, zu verdrießlich oder zu aufgeregt war; genug, es fehlt irgendetwas, und zwar fehlt es zunächst nicht in den Kindern, sondern im Lehrer.

5. **Das Wiedererzählen der biblischen Geschichten.** Wenn der Lehrer die Geschichte erzählt hat, dann soll er nicht sofort von den Kindern verlangen, daß sie ihm die Geschichte nacherzählen, denn die spracharmen Kleinen sind nicht imstande, den Inhalt der Geschichte, selbst wenn sie dieselbe vollkommen verstanden haben, selbständig in Worte zu fassen. Dabei mag zugleich bemerkt werden, daß die Behauptung falsch ist, daß ein Kind nur deshalb den Inhalt einer biblischen Geschichte nicht wiedererzählen könne, weil es denselben nicht verstanden habe. Die Kinder können vielmehr auswendig gelernte Geschichten wiedererzählen, die sie nicht verstanden haben, und können gut vorerzählte Geschichten nicht nacherzählen, welche sie verstanden haben. Ist es darum notwendig, daß der Lehrer zunächst prüft, worin bei den Kindern der Grund der mangelnden Befähigung zum Erzählen liegt (ob im mangelnden Verständnisse, oder in der Spracharmut, oder in der Schüchternheit, oder im Mangel an Festigkeit und Sicherheit ꝛc.), so muß der Lehrer unter allen Umständen von der Forderung abstehen, daß die Kinder nach einem einmaligen Vorerzählen die Geschichte reproduzieren sollten. Er muß vielmehr den Kindern die Geschichte a) **mehrmals**, und zwar b) zu **verschiedenen Zeiten** und — was von bedeutender Wichtigkeit ist — c) möglichst **mit denselben Worten wiedererzählen.** a) Dem Kinde geht es mit dem Anhören einer Geschichte wie uns Erwachsenen mit dem Besuche einer Gemäldegalerie. Wir sehen uns zum erstenmale die Gemälde an, um uns daran zu erquicken, nicht aber um darüber Bericht zu erstatten. Erst ein wiederholtes Anschauen macht uns zur Berichterstattung fähig. b) Wer da meint, daß das Wiederholen einer und derselben Geschichte seitens des Lehrers den Kindern langweilig sei, der kennt die Kindesnatur nicht, denn die Geschichte wird dadurch (vorausgesetzt, daß sie mit denselben Worten wiedererzählt wird) den Kindern nicht langweilig und überdrüssig, sondern lieb und wert. Das wissen schon alle Väter und Mütter, die von ihren Kindern im Dämmerstündchen mit der Bitte geplagt worden sind, die 99 mal erzählte Geschichte zum hundertstenmal zu erzählen. c) Forschen wir dem Grunde nach, weshalb die Kinder

das wiederholte Erzählen mit denselben Worten verlangen, so finden wir, daß kleine Kinder Stoff und Form als ein ungeteiltes und unteilbares Ganzes betrachten; jede Abweichung von der Form erscheint ihnen darum auch als eine Abweichung von der Sache. Darum stört auch jeder abweichende Ausdruck ihr Wahrheits- und Schönheitsgefühl, und lebhafte Kinder reklamieren oder korrigieren darum sofort: „Nein, so war's nicht — sondern so ꝛc." Empfiehlt sich also das Verfahren, den biblischen Gedankenausdruck stets in einer und derselben bestimmten Form vor die Kinder zu bringen, aus Gründen, die in der Natur der Sache liegen, so ist auch der andere Grund nicht zu unterschätzen, daß dadurch das Kind in der Bibelsprache heimisch wird und den Mut und die Kraft bekommt, den angeeigneten Gedanken in der biblischen, liebgewordenen Form auszusprechen. Für den Lehrer aber müssen diese Erfahrungen Veranlassung werden, sich haarscharf vorzubereiten, jeden unverständlichen oder mißverständlichen Ausdruck aufs sorgfältigste zu vermeiden, recht klar, einfach und volkstümlich zu erzählen und sich selbst die Geschichte sicher einzuprägen. Die Wiedererzählung des Kindes soll, wie Wangemann ganz treffend sagt, nicht ein gedankenloses Plapperwerk sein, sondern eine lebendige Mitteilung dessen, was der Geist erkannt und überschaut und was das Gemüt empfunden hat.

Erst wenn der Lehrer durch seine gesamte Vorbereitung und durch sein wiederholtes Erzählen dem Kinde Gelegenheit gegeben hat, die biblische Geschichte nach ihrem Inhalte und nach der Form ihrer Darstellung sicher aufzufassen, erst dann kann er an die Kinder die Forderung stellen, die Geschichte nachzuerzählen. Der Lehrer wird dabei indes wohlthun, wenn er die Geschichte in kleine, aber unter sich vollständige, klar zu überschauende **Abschnitte** (Geschichten) **zerlegt** und diese in einer Weise **abfragt**, daß die Kinder mit den Worten und Sätzen der Geschichte antworten können. Dabei ist besonders darauf Rücksicht zu nehmen, daß die Hauptsachen und die wichtigsten Stellen der Geschichte (direkte Sätze, Aussprüche Gottes oder der biblischen Personen) durch Chorsprechen wörtlich eingeprägt werden. Erst nach solchem Abfragen oder nach solchem teilweisen Einprägen ist an die Kinder die Forderung zu richten, die kleinen Abschnitte der Geschichte **selbständig zu erzählen.** Die fähigsten Kinder machen den Anfang, die schwächsten kommen zuletzt an die Reihe. Auch geringe Leistungen wird der verständige Lehrer freundlich anerkennen, durch kurze leitende Fragen die Kinder vor etwaigen Abwegen hüten und dadurch ihre Schüchternheit zu beseitigen suchen.

6. Wenn man die Forderung aufgestellt hat, der Lehrer solle mit den Kindern gar nicht über den Inhalt der biblischen Geschichte sprechen, so hat man sicherlich unrecht gethan. Wohl aber wollen wir davor warnen, daß man bei derartigen Gesprächen nicht Dinge aus der Geschichte herauszieht, die nicht darin sind, oder nicht Dinge hineinträgt, die nicht hineingehören. Der biblische Geschichtsunterricht hat seinen Schwerpunkt nicht im Sprechen über die Geschichte, sondern im **Sprechen**

aus der Geschichte heraus. Durch das Besprechen dürfen die Kinder nicht an der Geschichte vorüber- oder aus der Geschichte heraus-, sie müssen vielmehr in die Geschichte hineingeführt werden. Diese Einführung in die Geschichte geschieht aber am besten dadurch, daß der Lehrer sie dem Gemüte der Kinder nahebringt, indem er die sittliche Bedeutung einzelner Handlungen in der biblischen Geschichte, die Vergleichung selbstgemachter Erfahrungen mit der Lage und den Verhältnissen biblischer Personen rc. anschaulich macht. Es wird dies um so besser vonstatten gehen, je mehr die Geschichte das eigene Herz des Lehrers bewegt und gestaltet und je sicherer er in der Geschichte den Brennpunkt gefunden hat, der alle einzelnen Partieen in das rechte Licht setzt. Hat der Lehrer den Nerv entdeckt, der dem Ganzen Leben giebt, dann wird er auch bezugs der Besprechung das Rechte treffen, mit rechtem Takte das „zu viel“ wie das „zu wenig“ vermeiden und mehr und mehr zu der Erfahrung kommen, daß synthetische Katechesen und moralische Nutzanwendungen hier unstatthaft sind. Das Zerdenken und Zersetzen, wodurch die Samenkörner des göttlichen Wortes zu Mehl zermalmt und zerpreßt werden, ist den Kindern ebenso widerwärtig wie die sogenannten „Nutzanwendungen“ à la Hübner, durch welche man den stärkenden Wein der Geschichte oft bis zur Geschmacklosigkeit verdünnt. Wenn die Geschichte nicht an sich durch die Ursprünglichkeit ihrer Kraft und Schönheit wirkt, dann ist auch der Senf der hinterdrein folgenden Nutzanwendungen mindestens nutzlos, wenn nicht schädlich.

7. Wenn der Lehrer die Erzählung der biblischen Geschichte beendigt hat, dann spreche er das, was er und was mit ihm die Kinder beim Erzählen der Geschichte gefühlt haben, als den geistigen Mittelpunkt der Geschichte mit erhobener Stimme in einem **leichtverständlichen und einfachen Bibelspruche oder Liederverse** aus und präge ihn (in der Schule) treu und fest dem Gedächtnisse des Kindes ein. Dieses feste Einprägen ist notwendig, denn der Spruch soll bei dem Kinde und das Kind bei dem Spruche bleiben für alle Zeit. Und wenn der Spruch inwendig im Kinde zum Leben geworden ist, dann wird ihn auch das Kind gut auswendig hersagen. Ein genau wörtliches, richtig betontes und langsam-deutliches Aufsagen des Spruches (aber nicht nach Silben oder Wörtern) seitens der Kinder gereicht dem Lehrer zur Ehre und den Kindern zum Segen. Ein gedankenloses Herplappern darf in keinem Falle geduldet werden.

8. **Biblische Bilder** werden nach dem Erzählen der Geschichte gebraucht. Der Lehrer hat aber bei seiner Vorbereitung zur Erzählung gleich darauf Rücksicht zu nehmen, daß seine Erzählung genau mit dem Bilde übereinstimmt. Das Kind macht sich nämlich schon während der Erzählung des Lehrers ein Geistesbild der geschilderten Handlung, und es berührt dann die Kinder äußerst unangenehm, wenn das äußerlich vor das Auge gestellte Bild nicht mit dem Bilde im Kindesgeiste harmoniert. Das biblische Bild vor der Erzählung zu

benutzen, ist unstatthaft, weil es dann nur die Neugierde des Kindes reizt und dasselbe während der Erzählung zerstreut. Das Bild kann später als Erinnerungsmittel bei Wiederholungen benutzt werden. Das Bild soll überhaupt nicht zum bessern Verständnisse der Geschichte, sondern die Geschichte soll zum bessern Verständnisse des Bildes dienen.

9. Bei der **Wiederholung** in der folgenden Stunde ist den Kindern die Geschichte erst immer noch einmal vom Lehrer vorzuerzählen und erst dann abzufragen oder nacherzählen zu lassen. Erst im weitern Verlauf des Unterrichtes kann den kleinen Kindern zugemutet werden, die Geschichte selbständig abschnittsweise oder ganz vorzutragen.

10. Nach diesen Grundsätzen gestaltet sich der Unterricht in der biblischen Geschichte in folgender Weise:

Verteilung des Lehrstoffes.

Woche.	Lehrstoff.	Bibelsprüche, Liederverse ꝛc.
1—2	Disziplinarübungen ꝛc.	(Vgl. Kehr-Schlimbach, Der erste deutsche Sprachunterricht, 7. Aufl., S. 84—108 ff.)
3	Unterredungen über den lieben Gott.	Wo wohnt er? Wie ist er? Was thut er? — Zu ihm beten die Leute. Wann? — Einübung einiger Schulgebete, z. B.: Danket dem Herrn, denn er ist freundlich ꝛc.; Hilf, lieber Gott, und steh mir bei ꝛc.; Gott, ich danke dir von Herzen ꝛc.
4—5	Wie der liebe Gott die Welt erschaffen hat.	1 Joh. 4, 19: Lasset uns ihn lieben, denn ꝛc.
6—7	Der erste Wohnort der ersten Menschen (das Paradies).	1 Joh. 5, 3: Das ist die Liebe zu Gott ꝛc. Vergiß nicht, Seele, deinen Gott ꝛc.
8—9	Der fromme Abraham (Abrahams Berufung).	1 Mos. 17, 1: Ich bin der allmächtige Gott ꝛc. Ps. 37, 5: Befiehl dem Herrn deine Wege ꝛc.
10—11	Abrahams Friedfertigkeit.	Matth. 5, 9: Selig sind die Friedfertigen ꝛc.
12	**Repetition.**	
13—14	Joseph u. seine Brüder.	Jak. 3, 16: Wo Neid und Zank ist ꝛc. Kindlein, liebet euch unter einander!
15—16	Joseph wird verkauft.	Gott, ich danke dir von Herzen ꝛc. (Gott des Himmels und der Erde ꝛc., V. 2.) Mein Kind, wenn dich die bösen Buben locken ꝛc. 1 Mos. 39, 9: Wie sollte ich ein so großes Übel thun ꝛc.
17—18	Joseph wird erhöht.	Ps. 37, 37: Bleibe fromm und halte dich recht ꝛc. Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.
19	Joseph pflegt seinen alten Vater.	Das vierte Gebot.
20	**Repetition.**	
21—22	Moses' Geburt und Jugend.	Ps. 33, 13: Der Herr schauet vom Himmel ꝛc. Gebet: Gelobet seist du, Gott der Macht ꝛc. Laß deinen Segen ꝛc. Müde bin ich, geh' zur Ruh' ꝛc., V. 1.

Woche.	Lehrstoff.	Bibelsprüche, Liederverse ꝛc.
23—24	David und Goliath.	Sing, bet und geh auf Gottes Wegen ꝛc. Das zweite Gebot.
25	**Repetition.**	
26—28	Die Geburt Jesu.	Luk. 2, 10 u. 11: Fürchtet euch nicht ꝛc. Luk. 2, 14: Ehre sei Gott in der Höhe ꝛc. Du lieber, frommer, heil'ger Christ ꝛc.
29—30	Die Weisen aus dem Morgenlande und die Flucht nach Ägypten.	(Ps. 37, 5: Befiehl dem Herrn deine Wege ꝛc. — zu repetieren.) Er hat noch niemals was versehen in seinem Regiment ꝛc.
31—32	Die Geschichte vom 12jährigen Jesus.	Er hat uns ein Vorbild gelassen, daß wir sollen ꝛc. Wie der kleine Jesusknabe ꝛc. — oder: Wohl dem, der Gottes Wege in seiner Jugend geht ꝛc. Das dritte und vierte Gebot.
33	**Repetition.**	
34—35	Die Speisung der 5000 Mann.	Ps. 145, 15. 16: Aller Augen warten auf dich ꝛc. Ps. 107, 1: Danket dem Herrn ꝛc. Komm, Herr Jesu, sei unser Gast ꝛc. Nun danket alle Gott ꝛc.
36	Jesus heilt den Sohn des Königischen.	Ps. 50, 15: Rufe mich an in der Not ꝛc.
37	Die Auferweckung des Jünglings zu Nain.	Joh. 5, 28. 29: Es kommt die Stunde ꝛc. Sollt' es gleich bisweilen scheinen ꝛc.
38	Jesus der Kinderfreund.	Mark. 10, 14: Lasset die Kindlein ꝛc. (Zu repetieren.) Du lieber, frommer, heil'ger Christ ꝛc.
39	Christi Lebensende und Auferstehung.	Luk. 23, 34: Vater, vergieb ihnen ꝛc. Matth. 28, 6: Er ist nicht hier, er ist auferstanden ꝛc. O du fröhliche, o du selige ꝛc., V. 2.
40	**Repetition und Schlußbetrachtung.**	Der Herr Jesus lebt jetzt im Himmel und will, daß hier auf Erden alle Kinder und alle Menschen sich einander lieben sollen, damit sie auch einst zu ihm in den Himmel kommen. Joh. 13, 34: Ein neu Gebot gebe ich euch, daß ꝛc. Einprägung des Vaterunsers.

Litteratur.

a) Lehrbücher zur Vorbereitung für den Lehrer:

Wernecke, Der biblische Geschichtsunterricht in der Elementarklasse in ausgeführten Lektionen. (Delitzsch, Pabst. 1,50 *M.*)

Ferner:

L. Wangemann, Handreichung beim Unterrichte der Kleinen in der Gotteserkenntnis. Anweisung zum Gebrauche der „biblischen Geschichten für die Elementarstufen mit bildlichen Darstellungen" nebst einem Plane für den Religionsunterricht in mehrklassigen Schulen. (Eisleben, Reichardt. 3 *M.*)

Fr. Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Für Lehrer, Lehrerinnen, Gouvernanten, Väter und Mütter und überhaupt alle, welche es mit Erziehung der Kleinen zu thun haben. Mit 96 Holzschnitten. (Dresden, Meinhold & Söhne. 1,50 *M.*)

Siehe auch die Lernbücher auf S. 137.

b) Biblische Bilder:

„20 Anschauungsbilder für den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte" von Helmert und Rentsch. Nebst Anweisung: „Der erste biblische Anschauungsunterricht" von L. Wangemann. (Leipzig, Reichardt. Kolorierte Ausgabe 16 *M*, einzelne Blätter koloriert 1,20 *M*, Anweisung apart 1 *M*.)

„Bilder aus der biblischen Geschichte für den Anschauungsunterricht" nach Originalzeichnungen von J. Schnorr v. Carolsfeld in Photolithographie ausgeführt. (Leipzig, G. Wigand. 20 *M*.)*)

(15 Bilder aus dem Alten und 15 Bilder aus dem Neuen Testament.)

b) Klasse III.

(Kinder des zweiten und dritten Schuljahres.)

1. Auch für diese Klassenstufe bleibt die biblische Geschichte noch der Grundstock des Religionsunterrichtes. Anschauliche Erkenntnis der Führungen und Veranstaltungen Gottes im Leben einzelner heiliger Männer, um durch sie das religiöse Gefühl der Kinder mehr und mehr zu wecken, zu nähren und zu pflegen, ist auch auf dieser Stufe Hauptzweck. Diesem Zwecke gemäß wird die Religionsgeschichte den Kindern hier noch nicht pragmatisch, sondern in einzelnen Geschichten (in biblischen Charakterbildern) ohne Rücksicht auf den geschichtlichen Zusammenhang, wohl aber in der geschichtlichen Zeitfolge vorgeführt. Der Kursus ist bei wöchentlich 4 Stunden ein einjähriger, so daß die Kinder den Stoff zu festerer Einprägung zweimal vorgeführt bekommen.

2. Was die methodische Behandlung dieses Stoffes anlangt, so wird auch hier die Geschichte vom Lehrer vorerzählt und von den Kindern nacherzählt. Das Erzählen geschieht im einfach-biblischen Tone, möglichst der Bibel getreu. Da die Erfordernisse beim Vorerzählen schon (S. 123 ff.) besprochen worden sind, so genügt es hier, einfach auf das Frühere hinzuweisen. Nur eins ist noch hinzuzufügen:

In der Bibelsprache kommen nämlich vielfach den Kindern fremde Ausdrücke und unbekannte Vorstellungen vor. Da es notwendig ist, daß das Dunkle verdeutlicht und das Falsche berichtigt wird, so ist es selbstverständlich, daß es der Lehrer an den nötigen Erklärungen nicht fehlen lassen darf. Wer die biblischen Geschichten ohne weiteres Zuthun und ohne jegliche Erklärung den Kindern erzählen und dem Gedächtnisse der Kinder bloß den Worten nach einprägen will, der trägt nur Sorge für die Schale und nicht für den Kern. Über die Notwendigkeit dieser Erklärungen ist darum kein Zweifel. Auch über die Art und Weise desselben besteht kein Streit. Kurz und bündig, anschaulich und klar, nicht dogmatisierend, sodann überall das Ethische scharf hervorhebend: in diesen Worten liegt alles. Anders gestaltet sich freilich die Sachlage, wenn man die Frage stellt: **Wann sollen die Erläuterungen gegeben werden?** d. h. sollen sie vor der Geschichte gegeben oder in

*) Vgl. die Bibel in Bildern von Schnorr v. Carolsfeld. (Leipzig, G. Wigand. 30 *M*.) [Mehr für den Gebrauch in der Familie.]

dieselbe hineingeflochten werden, oder sollen dieselben der Geschichte nachfolgen? Jede dieser Verfahrungsweisen hat ihre Gegner und ihre Freunde. Giebt man nämlich die Erklärungen vor der Geschichte, so liegt die Gefahr nahe, daß durch die vorausgehende Vermittelung des Verständnisses das Interesse für den Geschichtsstoff abgeschwächt wird und daß die Kinder durch die Hereinziehung geographischer und anderer Erläuterungen zerstreut und somit vom Gegenstande abgeführt werden. Allein diese Bedenken gründen sich doch nur auf den Mißbrauch der Sache. Bekanntlich hebt aber der Mißbrauch die Brauchbarkeit nicht auf. Es empfiehlt sich daher bei manchen Geschichten (nicht bei allen), einzelnes vorauszunehmen, die Lebensverhältnisse und Beziehungen, welche die betreffende Geschichte nachher vorführt, vorher aus dem Erfahrungskreise der Kinder fragend zu entwickeln und zu erläutern, um dadurch das Verständnis für jene in der Geschichte zu eröffnen (z. B. bei der Heilung eines Blindgebornen: die traurige Lage eines Blinden). Die **Vorbereitung** muß daher dunkle Ausdrücke der Geschichte erklären, neue Vorstellungen entweder elementar aufbauen oder durch Analogie beschaffen. (Kain und Abel opferten. Was ist ein Opfer? Warum opferten die Menschen?) Die Vorbereitung muß dabei freilich darauf Rücksicht nehmen, daß sie nicht das Interesse für den Geschichtsstoff abschwächt, und daß sie die Kinder nicht durch Hereinziehung unnötiger Dinge zerstreut und vom Gegenstande abführt. Sie muß vielmehr den Geist der Kinder sammeln, indem sie im Kinde die rechte Gemütsstimmung hervorruft, durch welche das Kind das Verlangen bekommt, die Geschichte erzählen zu hören. Nach einer zweckentsprechenden und eingehenden Vorbereitung kann die Erzählung der biblischen Geschichte dann sofort in der Darstellungs- und Ausdrucksweise der heiligen Schrift folgen. (Vgl. Wangemanns Handreichung.)

Wie das Verfahren, jede Geschichte durch eine Anzahl sachgemäßer Erklärungen schwieriger Begriffe vorzubereiten, seine Freunde und seine Feinde gefunden hat, so ist auch das andere Verfahren, **die Erklärungen in die Geschichte zu verweben**, gelobt und getadelt worden. Die Gegner haben an die Erklärungen in Campes Robinson erinnert und darauf hingewiesen, daß den Kindern nichts widerlicher sei, als eine Zerreißung der Geschichte durch eingestreute Erklärungen (vgl. Zezschwitz). Die Verteidiger dieses Verfahrens dagegen — es sei hier nur an Dörpfeld, Witt, Goltzsch u. a. m. erinnert — haben erklärt, daß durch eine derartige „schulmäßig-homiletische Geschichtserzählung“ ein „erbauliches Lernen erzielt und Verstand und Herz gleichmäßig gefördert werde“. „Der Lehrer wird“, sagt Witt, „bei Abrahams Reise nach Kanaan einen Karawanenzug, bei Joseph die Sklaverei, bei Israels Reise die Wüste schildern; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen sprechen lassen, was sie gedacht und empfunden haben; bei Josephs, Moses', Davids Geschichte den Finger Gottes sehen lassen; er wird bei Davids und Petrus' Verleugnung sein Leid, bei Davids Erhöhung und Petri Bekehrung seine Freude, bei Josephs Verleumdung durch Potiphars Weib seine Entrüstung, bei Gottes Gerichten (Sintflut, Sodoms Untergang, Nebukadnezars Wahnsinn) sein Ergriffensein nicht verbergen; er

wird endlich von diesen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben und das zurechtweisende, mahnende, warnende, strafende, tröstende Wort nicht fehlen lassen. Wo das geschieht, da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da ist Leben." So stehen sich also auch hier die Ansichten diametral gegenüber. Jedenfalls kommt es aber auch hier auf den Lehrer, auf den Inhalt der Geschichte und auf den Standpunkt, die Klassenstufe der Kinder an. Nicht jede Geschichte ist so angelegt, daß sie ein derartiges Verfahren notwendig macht, und nicht jeder Lehrer ist geeignet, die Forderungen, die Witt in seinem Lehrbuche der biblischen Geschichte stellt, zu verwirklichen; auch ist zweifellos, daß Witts Verfahren nur auf den oberen Klassenstufen zur Anwendung kommen kann. Hier so, dort anders — aber immer mit Berücksichtigung der Individualität der Geschichte und des Lehrers, mit rechter Liebe und pädagogischem Takte, und — — ein jeder wird in seiner Weise Segen stiften!

Dasselbe gilt auch von dem dritten Verfahren, von der **der Geschichte sich anschließenden katechetischen Entwickelung**, wie sie besonders Nissen in seinen Unterredungen über biblische Geschichten (auch Itzerodt 2c.) gepflegt hat. Auch dieses Verfahren hat manches für und manches gegen sich. Giebt man nämlich die Erklärungen erst nach der Erzählung der Geschichte, so setzt man sich der Gefahr aus, daß die Kinder die Geschichte entweder gar nicht oder wenigstens nur zum Teil verstehen, so daß die spätere Erklärung nicht nur das Unverstandene verständlich machen, sondern auch das Falschverstandene berichtigen und die entstandenen wunderlichen Gebilde mit Mühe wieder ausrotten muß. Fehler zu verhüten ist aber besser, als begangene zu korrigieren. — Immerhin sind aber die Katechesen, welche Nissen, Itzerodt u. a. m. über die biblische Geschichte anstellen, nicht so ohne weiteres, besonders für die oberen Klassenstufen, zu verwerfen. Haben nämlich die Kinder die Geschichte verstanden, so ist es ja ganz gut, am Ende eine logische Disposition aufzustellen und die einzelnen Thatsachen der Geschichte als Beweismittel einzuflechten. Nur darf man in dieser Beziehung nicht zu weit gehen und nicht jede Geschichte in dieser Weise behandeln wollen. „Ich bekenne gern", sagt der aufrichtige Nissen, „daß ich in vielem gar zu weit gegangen bin, und bekenne es, damit andere diesen Fehler vermeiden!"

Das Resultat des Ganzen ist also das bekannte Suum cuique!

3. Das Erzählen der Geschichte findet auf dieser Klassenstufe soviel als möglich in der Bibelsprache statt, aber vorerst in der Weise, daß der Lehrer die Geschichte abschnittsweise vorträgt, damit die Kinder nicht mit Stoff überschüttet werden, sondern die nötige Übersicht über den Gedankengang erhalten und den Zusammenhang des Ganzen erkennen lernen. Hat sich der Lehrer durch sachliche Fragen überzeugt, daß die Kinder den Inhalt der Geschichte verstanden haben, dann wird der erste Abschnitt einfach in der Weise abgefragt, daß die Kinder möglichst mit den Worten oder Sätzen der Geschichte antworten, worauf dann die Kinder den ersten Abschnitt erzählen. Der Lehrer hilft dabei, wenn nötig, durch leitende Fragen oder durch kurze Andeutungen nach, vermeidet aber das mechanische Vorsprechen, durch welches ein mechanisches

Auswendiglernen und Aufsagen der Geschichte erzielt wird. Die biblische Geschichte soll eben auf keiner Klassenstufe auswendig gelernt und hergesagt, sondern überall nur verständig eingeprägt und von den Kindern frei erzählt werden. Erst wenn der erste Abschnitt zum klaren Verständnis gebracht worden ist und von den Kindern gut vorgetragen werden kann, geht der Lehrer zum zweiten, dritten 2c. Abschnitt weiter und führt am Ende die ganze Geschichte den Kindern vor, wobei er einzelne Thatsachen unter einander vergleichen, überhaupt Fragen nach dem Verständnisse einfließen lassen kann, so daß **die biblische Geschichtsstunde das Gepräge eines erbaulich-belehrenden Gespräches erhält.**

4. Obschon die im nachstehenden Lehrplan aufgeführten Geschichten meist Vorbilder echter Sittlichkeit zum Gegenstande haben, so fehlt es doch auch nicht an solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, z. B. Jakob und dessen Betrug. Der Lehrer lasse sich dabei in jedem Falle nur lediglich und allein von der Rücksicht der **Wahrheit** leiten und suche nicht etwa zu bemänteln oder zu beschönigen, was die Bibel ohne Verhüllung und ohne Beschönigung erzählt. Er lobe bestimmt und rückhaltslos das Lobenswerte und tadle bestimmt und rückhaltslos das Tadelnswerte; er weise aber auch die Kinder darauf hin, daß die Bibel uns zur Warnung zwar in aller Wahrheit von den Sünden frommer Männer erzählt, aber uns zum Troste auch von ihrer Besserung und Wiederaufrichtung berichtet.

5. Ist die Geschichte ganz erzählt, dann wird wie in Klasse IV der Eindruck der Geschichte in einem **Bibelspruche oder Liederverse** zusammengefaßt, doch so, daß der Spruch nicht ohne weiteres den Kindern gegeben, sondern daß sein Sinn fragend aus dem Inhalte und den Thatsachen der Geschichte entwickelt wird. Die im nachstehenden Lehrplane aufgestellten Sprüche sind darum so ausgewählt, daß sie den in der Geschichte liegenden Gedanken zum thatsächlichen Ausdruck bringen. Nur muß der Lehrer dabei darauf Rücksicht nehmen, daß er Sprüche, welche mehr enthalten, als die Geschichte lehrt, nur so weit berücksichtigt, als die Geschichte es fordert. So wird z. B. bei der Geschichte Jakobs der Spruch: „Des Vaters Segen 2c." nur zur Hälfte genommen, weil die letztere Hälfte: „Der Mutter Fluch reißet sie nieder", nicht in dieser Geschichte begründet ist. Auch daran thut der Lehrer wohl, wenn er längere Sprüche auf verschiedene Geschichten verteilt. So kommt z. B. von Matth. 5, 44: „Liebet eure Feinde 2c.", der erste Satz: „Liebet eure Feinde", bei Esaus Versöhnlichkeit vor; der zweite und dritte Satz: „Segnet, die euch fluchen; thut wohl denen, die euch hassen", wird bei der Geschichte Davids und Sauls angebracht, und der letzte: „Bittet für die, so euch beleidigen und verfolgen", bei der Geschichte Absaloms erläutert (Davids Fürbitte für Absalom). In der Geschichte von der Kreuzigung Christi wird dann der Spruch wiederholt und in seinem ganzen Umfange zusammengefaßt. Diejenigen, welche es unternehmen, Spruchbücher herauszugeben, sollten ferner bei der Wahl der Sprüche dar-

auf sehen, daß kein Spruch gewählt werde, den Luther falsch übersetzt hat. Sprüche wie: „Die Anfechtung lehrt aufs Wort merken“ Jes. 28, 19); „Du machst der Heiden viel, damit machst du der Freuden nicht viel“ (Jes. 9, 3); „Die Lehrer werden mit viel Segen geschmückt“ (Ps. 84, 7) ꝛc. sind eigentlich gar keine Bibelsprüche. Ebenso hat der beim siebenten Gebot oft vorkommende Spruch: „Daß niemand zu weit greife, noch vervorteile seinen Bruder im Handel“ (1 Thess. 4, 6), im Urtexte einen ganz andern Sinn; seine Beziehung auf das sechste Gebot ist zweifellos (der „Handel“ ist das Verhältnis der Geschlechter, von dem der Apostel von V. 3 an redet). Ebenso ist 1 Joh. 5, 7. 8 zu vermeiden, denn dieser Spruch kommt in der ersten Ausgabe von Luthers Bibelübersetzung gar nicht vor. Wichtig ist ferner, daß die Sprüche klar und bestimmt das bezeichnen, was sie bezeichnen sollen, und daß sie auch außerhalb ihres Zusammenhanges verständlich sind. Es ist geradezu ein Mißbrauch der heiligen Schrift, wenn man Bibelsprüche aus dem Zusammenhange herausreißt und sie als Belege für diese oder jene Behauptung benutzt. Man sollte sich scheuen, dies mit Citaten aus unseren deutschen Klassikern zu thun, mit den Citaten aus biblischen Klassikern noch ungleich mehr.

Mehr als zwei Sprüche wöchentlich werden auf keiner Klassenstufe aufgegeben; in den meisten Fällen wird einer genügen.

Die Sprüche oder Liederverse werden in der Schule bis zum sichern Können eingeprägt und erst dann zur häuslichen Repetition aufgegeben. (Benutzung des Spruchbuches!) Das Auswendiglernen ohne vorausgegangene Erschließung des Sinnes ist ebenso zu vermeiden wie ein Hersagen ohne richtige Betonung. Die Kinder sollen nicht bloß Wörter, sondern Sinn und Inhalt lernen und durch ein würdiges Vortragen mit sinngemäßer Betonung und andächtiger Haltung zu erkennen geben, daß der Spruch eine heilsame Macht auf ihr Verhalten ausgeübt hat. Das Überhören und Wiederholen der Sprüche muß recht fleißig und mit rechtem Ernste betrieben werden; doch sehe der Lehrer wohl zu, daß er nicht durch ein hartes und rauhes Wesen das Kind bitter stimme und dasselbe um den Segen des Spruches betrüge.

6. Der Schluß des Unterrichtes besteht darin, daß den Kindern das betreffende Bild aus der Wangemannschen Sammlung vorgezeigt wird. Der Lehrer läßt das **Bild** von den Kindern klar anschauen und knüpft daran die Repetition der gesamten Geschichte. Die Kinder sprechen in richtiger Gedankenfolge und mit den Worten der gelernten biblischen Geschichte das in ganzen Sätzen aus, was sie aus der eben erzählten biblischen Geschichte auf dem vorgezeigten Bilde dargestellt gesehen haben. Wenn der Lehrer so das Bild als Befestigungsmittel der biblischen Geschichte benutzt, dann wird er auch nicht auf den Abweg geraten, ins Triviale verfallen und das Bild nicht als ein Mittel des gewöhnlichen Anschauungsunterrichtes behandeln. Nicht die Bäume oder die Tiere ꝛc. auf dem Bilde sind die Hauptsache, sondern die Veranschaulichung und Befestigung der erzählten Geschichte. Am Schlusse der Stunde wird das betreffende biblische Bild in den neben der Thür

aufgehängten Bilderrahmen eingefügt, wo es einige Tage (bis zur folgenden biblischen Geschichtsstunde) hängen bleibt, um von den Kindern beim Eingang in die Schule und beim Ausgang aus derselben betrachtet zu werden.

7. Diesen Grundsätzen entsprechend, sind die biblischen Geschichten in der nachfolgenden

Verteilung des Lehrstoffes

zu behandeln, wobei zu bemerken ist, daß die in Klasse IV bereits behandelten Geschichten hier zu wiederholen sind.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelsprüche, Liederverse 2c.
	Altes Testament.	
1	Die Schöpfung.	*1 Mos. 1, 1: Am Anfang schuf Gott 2c. Ps. 33, 9: So er spricht, so geschieht es 2c. Der Text zum 1. Artikel. Was unser Gott erschaffen hat, das 2c.
2	Abrahams Berufung.	*1 Mos. 17, 1: Ich bin der allmächtige Gott 2c. Ps. 33, 4: Des Herrn Wort ist wahrhaftig 2c. Wie mich Gott führt, so will ich gehn 2c.
3	Abraham und Lot.	* Ps. 133, 1: Siehe, wie fein und lieblich ist es 2c. Röm. 12, 18: Ist es möglich, so viel an euch ist 2c.
4	Isaaks Heirat und der treue Elieser.	Sir. 3, 11: Des Vaters Segen bauet den Kindern Häuser. Matth. 7, 12: Alles nun, was ihr wollet 2c. Üb immer Treu' und Redlichkeit 2c.
5	Esau und Jakob (Jakobs Betrug, Flucht und Leben bei Laban).	Sir. 7, 1: Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses 2c. Eph. 4, 25: Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit 2c. — Matth. 5, 44.
6	Joseph u. seine Brüder.	* Jak. 3, 16: Wo Neid und Zank ist, da ist 2c. Das fünfte Gebot.
7	Joseph wird verkauft.	* Ps. 37, 37: Bleibe fromm und halte dich 2c. * Ps. 37, 5: Befiehl dem Herrn deine Wege 2c. Sing, bet und geh auf Gottes Wegen 2c.
8	Joseph wird erhöhet.	Das achte Gebot. *1 Mos. 50, 20: Ihr gedachtet es böse 2c. Ps. 73, 24: Du leitest mich nach deinem Rat 2c. * Wer nur den lieben Gott läßt walten 2c. * Das vierte Gebot. * Sir. 3, 14: Liebes Kind, pflege deines Vaters 2c.
9	Moses' Geburt und Jugend, Flucht und Berufung.	Ps. 33, 13 u. 15: Der Herr schaut vom Himmel und siehet 2c. Das fünfte Gebot. Führe mich, o Herr, und leite 2c. Jak. 1, 20: Des Menschen Zorn thut nicht 2c. Jes. 41, 10: Fürchte dich nicht, ich bin mit 2c * Ps. 143, 10: Lehre mich thun nach deinem Wohlgefallen 2c.
10	Der Auszug aus Ägypten; die Gesetzgebung; der Zug durch die Wüste.	Ps. 103, 8: Barmherzig und gnädig ist der Herr 2c. *1 Joh. 5, 3: Das ist die Liebe zu Gott, daß wir 2c. Das erste Gebot: Ich bin der Herr, dein Gott 2c. Die heiligen zehn Gebote.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelsprüche, Liederverse 2c.
11	Samuel (Hanna und Eli; Samuels Berufung).	Spr. Sal. 1, 10: Mein Kind, wenn dich die bösen 2c. Tob. 4, 6: Dein Leben lang habe Gott 2c.
12	Die fromme Ruth.	Buch Ruth 1, 16. 17: Wo du hingehest 2c.
13	Sauls Wahl und Salbung, Ungehorsam und Verwerfung.	Ps. 5, 5: Du bist nicht ein Gott, dem gottlos Wesen 2c. Matth. 5, 44: Liebet eure Feinde, segnet 2c.
14	David und Goliath.	* 1 Petr. 5, 5: Gott widersteht den Hoffärtigen 2c. Das zweite Gebot. Jes. 41, 10: Fürchte dich nicht, ich bin 2c. (Nr. 9.)
15	David und Jonathan.	Spr. Sal. 17, 17: Ein Freund liebt allezeit 2c.
16	David als König.	Ps. 143, 10: Lehre mich thun nach deinem 2c. * Tob. 4, 6: Dein Leben lang habe Gott vor Augen 2c. (Nr. 11.)
17	Absalom und Salomo.	Spr. Sal. 30, 17: Ein Auge, das den Vater verspottet 2c. * Das vierte Gebot. Hiob 28, 28: Siehe, die Furcht des Herrn 2c.
18	Tempelbau.	Ps. 118: 1: Danket dem Herrn, denn 2c.

Neues Testament.

19	Die Geburt Jesu.	Luk. 2, 10. 11: Fürchtet euch nicht, siehe, ich 2c. * Luk. 2, 14: Ehre sei Gott in der Höhe 2c. Lobt Gott, ihr Christen allzugleich 2c. (V. 1) oder: Dies ist der Tag, den Gott gemacht 2c.
20	Die Weisen aus dem Morgenlande und die Flucht nach Ägypten.	* Ps. 33, 13 ff.: Der Herr schauet 2c. Hiob 5, 12: Der Herr macht zunichte die Anschläge der Listigen. * Befiehl dem Herrn 2c. (Nr. 7.) Wach auf, mein Herz, und singe 2c. (V. 6—7.)
21	Der 12jährige Jesus.	* Phil. 2, 5: Ein jeglicher sei gesinnet 2c. * Hebr. 13, 17: Gehorchet euern Lehrern 2c. Das dritte Gebot. Wohl dem, der Gottes Wege in jungen Jahren geht 2c. Das dritte und vierte Gebot.
22	Die Taufe Jesu durch Johannes.	* Matth. 3, 17: Dies ist mein 2c.
23	Die Hochzeit zu Kana.	* Röm. 12, 15: Freuet euch mit 2c. Er kennt die rechten Freudenstunden 2c. und: Wer nur den lieben Gott läßt walten 2c.
24	Petri Fischzug.	Luk. 11, 28: Selig sind, die Gottes Wort 2c. Ps. 127, 1 ff. — Spr. Sal. 10, 22. Alles ist in Gottes Segen 2c. (V. 1.)
25	Des Jairus Töchterlein.	* Ps. 50, 15: Rufe mich an in der Not 2c. Sollt' es gleich bisweilen scheinen 2c.
26	Der Jüngling zu Nain.	* Matth. 5, 4: Selig sind, die da Leid tragen 2c.
27	Jesus der Kinderfreund.	* Mark. 10, 14: Lasset die Kindlein 2c. * Du lieber, frommer, heil'ger Christ, weil 2c.
28	Der Einzug in Jerusalem.	Matth. 21, 9: Hosianna, gelobt sei 2c.
29	Letzte Feier des Passafestes.	* Joh. 13, 34: Ein neu Gebot 2c.
30	Gethsemane.	Matth. 26, 39: Mein Vater, ist's möglich, so 2c. Ich folge dir, wohin mein Weg auch gehe 2c. O Haupt voll Blut und Wunden 2c. (V. 1.)
31	Die Kreuzigung.	Luk. 23, 34: Vater, vergieb ihnen 2c. — Matth. 5, 44.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelsprüche, Liederverse 2c.
32	Das Begräbnis.	1 Kor. 15, 42: Es wird gesäet verweslich 2c.
33	Die Auferstehung des Herrn.	1 Kor. 15, 57: Gott sei Dank 2c. Joh. 14, 19: (Jesus Christus spricht:) Ich lebe 2c. Jesus lebt, mit ihm auch ich 2c. (V. 1.) O du fröhliche, o du selige 2c.

Litteratur.

a) Lehrbücher zur Vorbereitung:

Siehe Kl. IV, S. 129.

b) Lernbücher:

Dr. K. Schneider, Das erste Religionsbuch für evangelische Kinder. (Posen, Heine. 80 Pf.)

Ed. Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe. (Breslau, Dülfer. geb. 65 Pf.)

L. Wangemann, Biblische Geschichten für die Elementarstufe mit bildlichen Darstellungen. (Eisleben, Reichardt. geb. 90 Pf.)

c) Biblische Bilder:

Siehe Kl. IV, S. 130.

c) Klasse II.

(Kinder des vierten und fünften Schuljahres.)

1. Ein systematisch-abstrakter Religionsunterricht ist auch für die Kinder dieser Klassenstufe noch nicht am Platze. Die Kinder sollen die religiösen Begriffe und Ideen noch in den lebendigen Gestalten der biblischen Historie schauen, damit sie fortdauernde Gelegenheit haben, in diesen konkreten Darstellungen die lebendige Ehrfurcht, das lebendige Gottvertrauen, den unbedingten Gehorsam, die unveränderliche Treue, die alles hingebende Liebe kennen zu lernen. An den religiösen Charakteren der heiligen Schrift sollen die Kinder religiös groß wachsen. Daß hierbei auch der andere Umstand nicht zu unterschätzen ist, daß die Schüler Herr des Stoffes werden, versteht sich von selbst.

2. Die **methodische Behandlung** ist hier einfacher als auf den früheren Klassenstufen, wie es ja überhaupt für den Lehrer methodisch leichter ist, in den Oberklassen zu unterrichten als in den Unterklassen. Die Bibelsprache macht jetzt den Kindern keine großen Schwierigkeiten mehr, und der Lehrer braucht deshalb weder ein so bedeutendes Gewicht auf die in S. 131 hingewiesene Vorbereitung, wie auf die wörtliche Einprägung der biblischen Geschichte zu legen. Auch das Zerlegen der Geschichte in Abschnitte und das abschnittsweise Erzählen thut nicht mehr so not als früher. Der Lehrer kann sich einfach damit begnügen, die Geschichte nach Vorausnahme dessen, was etwa zur biblischen Archäo-

logie oder zur biblischen Geographie ꝛc. gehört, sofort ganz zu erzählen, sie dann von den Kindern nacherzählen zu lassen und daran eine **Besprechung** zu reihen, durch welche das Kind in den ethischen Inhalt der Geschichte tiefer hineingeführt wird. Über diese **Besprechung** hier einiges zu sagen, dürfte notwendig sein; es sei deshalb erwähnt, daß dieselbe in folgender Weise einzurichten ist:

a) Aus jeder Geschichte ist der **Hauptgedanke** fragend zu entwickeln.

b) Auf Grundlage der biblischen Geschichte sind durch synthetisches Aufbauen **religiöse Begriffe** zu bilden, oder durch analytische Zergliederung zu verdeutlichen. So ist z. B. aus der Geschichte vom kananäischen Weibe oder vom Hauptmann zu Kapernaum der Begriff „Glaube“, aus dem Gleichnis vom verlornen Sohn der Begriff „Buße“, aus der Geschichte der Sintflut „Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit“, aus der Geschichte Josephs der Begriff der „göttlichen Weltregierung“ ꝛc. zu entwickeln. Wenn die Entwickelung einfach und klar ist, wenn der Lehrer scharfe Erkenntnis des Verstandes mit rechter Wärme des Gemütes in sich vereinigt, wenn er endlich das Gefundene in einer einfachen, aber präcisen Definition zusammenfaßt und diese fest und sicher einprägt: dann hat sicherlich der Religionsunterricht einen Wert für geistige und religiöse Bildung.

c) Damit die Geschichte für die Kinder recht fruchtbar gemacht werde, muß die erbauliche Besprechung besondere Rücksicht darauf nehmen, daß die Kinder angeleitet werden, die **Menschheit und vor allem sich selbst im Spiegel der Geschichte zu betrachten**, so daß sie immer mehr und mehr erfahren, wie die Menschen sein sollen und wie sie sind. Es hat sich deshalb der Unterricht des Lehrers zuweilen auch zu einer Ansprache und Ermahnung zu erheben; nur sorge der Lehrer dafür, daß derartige Ermahnungen nicht auf schablonenmäßige Weise an jede biblische Geschichte angereiht werden, und daß seine Ansprache weder dogmatischen Beigeschmack habe, noch durch moralisierende Sittenpredigerei der Sache schade. Was der Lehrer sagt, muß väterlich und herzlich, aber kurz und bündig sein. Die Hauptkunst des Lehrers besteht übrigens im Individualisieren, d. h. in der Fertigkeit, die allgemeine Wahrheit auf das Leben der Kinder (resp. des einzelnen Kindes) anzuwenden, so daß das Kind in der Geschichte sein eigenes Wesen schaut und daran sein Verhalten gegen Gott und gegen die Menschen prüft. Nur ungeschickte Lehrer suchen bei den sogenannten Anwendungen der biblischen Geschichte alles zu verallgemeinern, während der geschickte Lehrer seine Gewandtheit im Spezialisieren und Individualisieren sucht und sich bei jeder biblischen Geschichte die Frage vorlegt: „Wie mache ich das, was das göttliche Wort hier sagt, zu einem Worte, das des Kindes eigenste Angelegenheit, Bedürfnis, Heil und Sünde behandelt, damit das Kind die Allgemeinheit der Schrift immer vom Standpunkte seiner persönlichsten Verhältnisse aus betrachten und verstehen lerne?“ (Kalcher.) Ohne diese — selbstverständlich mit großer Vorsicht an das Kind heranzubringende — Veranlassung zur Selbsterkenntnis verliert die biblische Geschichte einen guten

Teil ihres segenbringenden Wertes. Warnen wollen wir übrigens hier ausdrücklich vor dem Irrwege, mit dem Kinde von Sünden zu reden, die es noch gar nicht kennt.

3. Die gefundene Wahrheit wird auch hier, wie auf der vorigen Klassenstufe, in Form eines **Bibelspruches oder Liederverses** zum konkreten Ausdrucke gebracht. Der Spruch, der teils durch gutes Vorsprechen, teils durch logische Zergliederung, teils durch eingehende Besprechung so verständlich als möglich gemacht werden muß, ist dem Gedächtnisse des Kindes fest und unverlierbar einzuprägen. Dies gilt besonders von den Trostsprüchen. Die öfters anzustellende Wiederholung dieser Sprüche hat der Lehrer immer aufs neue erbaulich und interessant zu machen. Es ist deshalb notwendig, daß der Lehrer je nach der Fassungskraft der Kinder und nach der Beschaffenheit des Spruches die verschiedenen Sprüche in verschiedener Weise wiederhole und zwar, wie G. Heine vorschlägt, so, daß er:

a) entweder selbst den Spruch anfängt, ihn dann von den Kindern weiter sagen läßt und zuletzt nach der Inhaltsangabe des Spruches fragt; oder daß er
b) den Hauptgedanken des Spruches in eine Frage faßt, um den Spruch als Antwort zu erhalten (z. B.: Welches ist das vornehmste und größte Gebot?); oder daß er
c) den Hauptgedanken einer besprochenen biblischen Geschichte mit Hinzufügung des betreffenden Spruches von einem Kinde darlegen läßt (z. B.: Gebt Geschichten an, welche beweisen, daß Gott den Hoffärtigen widersteht!); oder daß er endlich
d) selbst das Lehrstück im Zusammenhange noch einmal dem Kinde vorführt und dabei den Inhalt mit den dazu gehörigen Sprüchen angiebt.

Die dritte Art ist für die Schüler, die vierte für den Lehrer die schwierigste. — Die Sprüche 2c., welche zu lernen sind, müssen in der Pensenverteilung (Stoffplan) fest bestimmt sein. (Vgl. die Historienbücher von Zahn, Schorn u. s. w.)

4. Wenn sich die Kinder den Inhalt der biblischen Geschichte angeeignet haben, dann wird dieselbe von ihnen **im Historienbuche gelesen**. Eine „Biblische Geschichte“ hat sich deshalb jedes Kind anzuschaffen, um sowohl der eben gestellten Aufgabe als auch der andern des häuslichen Durchlesens genügen zu können. Was ein Kind richtig verstanden hat, das kann es dann auch gut lesen, und was die Seele durch mehr als einen Sinn auffaßt, das wird in ihr auch fester. Zuletzt wird das biblische Bild aus der Wangemannschen Sammlung gezeigt und sodann an der Thür aufgehängt (vgl. S. 134, § 6).

5. Jede neue Stunde wird mit einer **Repetition** begonnen, die das zuletzt Dagewesene (Geschichte und Sprüche) kurz zusammenfaßt und das Frühere mit dem Kommenden organisch verbindet. An dieser Stelle sind auch die sogenannten zusammenfassenden Katechesen, die

einen und denselben Hauptgedanken in verschiedenen Geschichten nachweisen (z. B. die Weltregierung Gottes bei Abraham, Joseph, Moses 2c.) sehr empfehlenswert. Von Zeit zu Zeit hat der Lehrer Halt zu machen und den zurückgelegten Weg zu überschauen; solche **Übersichten** fördern das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Geschichte ungemein. Auch hat hierbei der Lehrer Gelegenheit zu nehmen, die **einzelnen Geschichten übersichtlich in die Gesamtgeschichte einzureihen**, so daß das Kind die Geschichte des Reiches Gottes nach Vorbereitung, Gründung und Ausbreitung als ein Ganzes erfassen lernt. Es giebt in dieser Beziehung verschiedene Wege. Empfehlenswert ist besonders der, die Entwickelungsgeschichte der israelitischen Menschheit mit der Entwickelungsgeschichte der einzelnen Menschen zu vergleichen. Die biblische Geschichte würde im letztern Falle in folgende Gruppen zerfallen:

a) das Kindesalter des Volkes Israel (die Urgeschichte, die Erzväter);
b) das Jünglingsalter des Volkes Israel (Moses, Josua, die Richter);
c) das Mannesalter des Volkes Israel (das ungeteilte Reich, das geteilte Reich);
d) das Greisenalter des Volkes Israel (die assyrische, babylonische, persische, macedonische und römische Herrschaft);
e) der Tod des alten Reiches und die Gründung des neuen (Jesus Christus der Gründer des Gottesreiches);
f) die Weiterverbreitung des neuen Lebens (das Leben der Apostel, Paulus, Luther).

6. Schließlich mag noch erwähnt sein, daß vom Religionslehrer vor allem historische Treue verlangt wird, und daß er ehrlich und objektiv dasjenige offenbar zu machen hat, was der betreffende biblische Schriftsteller wirklich meint. Man darf deshalb die Worte nicht verdrehen, um denjenigen Sinn hineinzutragen, den man gerade wünscht, weil man Belege sucht für eine freigeistige oder orthodoxe Glaubensrichtung. **Nicht subjektiv, sondern objektiv** müssen die religiösen Stoffe erklärt werden, denn nur so wird man dem betreffenden biblischen Schriftsteller gerecht, nur so wird die **Bibel durch sich selbst** erklärt und nur so wird sie für die Kinder allseitig bildend und lebendig anregend. Daraus folgt auch zugleich, daß es dem Lehrer nicht zusteht, die Auffassungsweise der Bibel den Kindern gegenüber zu kritisieren, oder gegen orthodoxe Auffassungen oder gegen rationalistische Verdächtigungen in Schutz zu nehmen. Man schadet damit in den allermeisten Fällen mehr, als man nützt; mindestens macht man das Kind stutzig, weil demselben diese Rechtfertigungen oder Entschuldigungen der biblischen Darstellungen befremdend vorkommen. Dazu kommt, daß das Sprechen über die Bibel das Kind leicht vom Inhalte derselben abführt oder es mindestens in eine schiefe Stellung zur Sache bringt. Wozu soll man Zweifel anregen, die gar nicht im Kinde sind? Wozu das Kind veranlassen, die Bibel zu kritisieren, während es viel richtiger ist, wenn

sich das Kind von der Bibel kritisieren läßt. Nicht darauf kommt es an, daß wir viel über das Wort Gottes reden, sondern vielmehr darauf, daß das Wort Gottes viel über uns redet und daß wir uns demütig das eine sagen lassen, was not thut. Diese Erinnerung, sich vor unzeitiger Kritik und vor unkindlicher Polemik zu bewahren, ist besonders bei der **Behandlung der Wunder** am Platze. Der Lehrer mag sich theologisch zu den Wundern stellen, wie er will; das aber kann und darf ihm nicht zugestanden werden, daß er die Wundergeschichten den Kindern gegenüber bekrittelt, sie durch sogenannte natürliche Erklärungen mißhandelt und die Kinder dadurch um den Segen betrügt, den eine verständig-pädagogische und gemütvoll-religiöse Behandlung dieser Geschichten bringen kann und muß. Der objektiv denkende Lehrer wird darum die Wahrheit der Wundergeschichten auf sich beruhen lassen und das Wunder als ein vortrefflich geeignetes Lehrmittel benutzen, um die religiöse Entwickelung im Kinde zu fördern. Das Beste ist, wenn er die Wunder ganz so behandelt wie die Gleichnisse. Hier wie dort wird den Kindern das Sinnliche als das Symbol des Übersinnlichen gezeigt. Dort ist die Deutung des Gleichnisses die Hauptsache, hier ist's die sittliche Idee des Wunders. Das äußere Wunderfaktum ist die Schale, die sittliche Idee des Wunders ist der Kern. Zwar ist der Kern wichtiger als die Schale; allein man soll doch auch nicht vergessen, daß ohne Schale kein Kern wachsen kann, und daß ohne Kern die glänzendste Schale keinen Wert hat. Es muß darum der Kern mit der Schale als ein ungeteiltes Ganzes ins Kinderherz gepflanzt werden, damit sich hier das Körnlein des göttlichen Wortes entwickelt und aus der Schale heraus zu höherm Leben emporwächst. Mag dann auch später die Schale zugrunde gehen und der Verwesung anheimfallen; der Zweck, der erreicht werden sollte, ist dann doch erreicht, denn die religiöse Bildung des Kindes ist durch die heilige Poesie gefördert worden. Also nochmals: der Lehrer lasse die Frage nach der Wahrheit oder der Möglichkeit des Wunders den Kindern gegenüber ganz auf sich beruhen, verzichte auf jedwede Erklärung des Unerklärbaren und betone nur stets die eine Frage: Was sagt dieses Wunder dem Herzen? Welches ist die sittliche Idee? — „Das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche ruhig zu verehren, ist das schönste Glück des denkenden Menschen." (Goethe.)

7. Was die **Stoffverteilung** anlangt, so lassen sich auf dieser Klassenstufe, wo die Kinder das Ganze des biblischen Geschichtsunterrichtes überschauen lernen sollen, drei verschiedene Wege einschlagen. Man kann nämlich **erstens** den Stoff so teilen, daß die Kinder in dem einen Jahre die biblischen Geschichten des Alten Testamentes, im zweiten die des Neuen Testamentes kennen lernen. Diese Stoffverteilung hat das Gute, daß die Kinder den Inhalt der betreffenden Historien gründlich kennen lernen. Trotzdem kann ich diesen Weg auf Grund erworbener Erfahrungen für diese Klassenstufe nicht empfehlen. Er ist für Kinder dieses Alters zu lang und bringt sie deshalb in die Gefahr, daß sie infolge der zu großen Menge von Einzel-

heiten das Ganze nicht überschauen lernen. Erfahrungsmäßig vergessen sie im zweiten Jahre wieder, was sie im ersten gelernt haben. Man hat darum einen **zweiten Weg** vorgeschlagen, den nämlich: die biblische Geschichte des Alten und Neuen Testamentes in einem einjährigen Kursus zweimal, aber in korrespondierenden Charakterbildern zu behandeln, daß z. B. das Leben Jesu jedes Jahr einmal vorkommt, daß man aber in dem einen Jahre die, in dem andern jene Geschichte aus der Lebensgeschichte Jesu zur Besprechung bringt. Derartige Parallelkurse bieten den Vorteil, daß alle Jahre die ganze heilige Geschichte an den Augen der Kinder vorüberzieht, alle Jahre aber etwas Neues geboten wird und dem Gedächtnisse doch nicht zu viel zugemutet wird. Dagegen läßt sich anderseits nicht in Abrede stellen, daß der Lehrer dabei einen äußerst sorgfältig gearbeiteten Plan und vor allem das erforderliche Lehrgeschick haben muß, um früher Dagewesenes mit dem kommenden Neuen in die rechte organische Verbindung zu bringen. Aus letzterm Grunde haben wir einen derartigen Parallelkursus in unserer einklassigen Volksschule, an der ein ständiger Lehrer das ganze Jahr hindurch ununterbrochen thätig ist, eingeführt, haben aber gegen die Einführung des Planes in unserer mehrklassigen Schule mancherlei gerechtfertigte Bedenken. Es gründen sich dieselben vor allem darauf, daß hier der Religionsunterricht im Verlaufe eines Jahres nicht einem, sondern mehreren Lehrern (Lehrseminaristen) übertragen wird, und daß es bei dem Wechsel der Lehrkräfte kaum möglich ist, die Idee der „korrespondierenden biblischen Charakterbilder" in gesegneter Weise zur Durchführung zu bringen. Wir haben uns darum nach reiflicher Überlegung für einen **dritten Weg** entschieden, der die Nachteile der beiden ersten vermeidet und die Vorteile derselben doch nicht vermissen läßt. Wir behalten nämlich den einjährigen Kursus bei, aber in der Weise, daß wir manche Partieen der biblischen Geschichte speziell, andere dagegen summarisch (in Form von Übersichten) behandeln, mit diesem Verfahren im zweiten Jahre aber in der Weise abwechseln, daß wir die früher speziell behandelten Geschichten summarisch behandeln und die früher gegebenen Übersichten zu einer eingehenden Besprechung bringen. In welcher Weise dies unter Zugrundelegung des Schornschen Historienbuches geschieht, zeigt sich aus dem Folgenden.

8. Verteilung des Lehrstoffes.

Erstes Jahr. (3 Stunden.)

Sommerhalbjahr: In der Zeit von Ostern bis drei Wochen vor den Michaelisferien werden die Geschichten von der Schöpfung bis auf Moses' Tod in Schorns Bibl. Historienbuch (Nr. 1—34) ausführlich besprochen. Es würden demnach auf jede Woche zwei Geschichten kommen; damit indes von Zeit zu Zeit eine ganze Woche (vielleicht die 9. und 17. Woche) zur Repetition angesetzt werden kann, mögen in der 10. Woche drei (Nr. 17, 18 und 19) und in der 16. Woche fünf Geschichten (Nr. 30 bis 34), von denen Nr. 31, 32 und 33 nur in Kürze behandelt — zum Teil nur gelesen — werden brauchen, durchgenommen werden.

In den letzten drei Wochen des Sommerhalbjahres ist durch eine summarische (repetitorische) Behandlung der noch übrigen Geschichten des Alten Testamentes Nr. 35—60) auf Christum überzuleiten. — Die wichtigsten Thatsachen, Namen 2c. aus den drei Perioden: der Richterzeit, der Zeit des ungeteilten Königreiches und

der Prophetenzeit (Weissagungen), sind repetitorisch zusammenzustellen. Soweit es die Zeit gestattet, können dabei die Hauptgeschichten resp. Abschnitte aus diesen Perioden (Nr. 35, 39. 1, 40. 1 u. 2, 41. 1 u. 2, 42. 2, 43, 47, 48, 52, 54, 59) durch Erzählenlassen, durch Vorerzählen oder auch durch Nachlesen wieder ins Gedächtnis gerufen werden.

Winterhalbjahr: Die Geschichten von Johannes dem Täufer und das Leben Jesu bis zu seinem letzten Gange nach Jerusalem mit den in diese Zeit fallenden Gleichnissen und Wundern (Nr. 1–30), sowie eine auf die letzten zwei Schulwochen vor Ostern zu beschränkende Vorführung der Geschichte vom Leiden, von der Auferstehung und der Himmelfahrt Christi bilden das Pensum des Winterhalbjahres. Von den bez. 30 Geschichten kommen in jeder Woche zwei zur Besprechung. Die 6., die 12. und die 18. Woche werden zur Repetition benutzt.

Zweites Jahr. (3 Stunden.)

Sommerhalbjahr: Der zweite Kursus beginnt mit einer Repetition der im ersten Jahre ausführlich besprochenen Geschichten aus dem Alten Testamente (3 Wochen). Die Urgeschichte (Schöpfung, Geschichte der Sünde — erste und zweite Heilsperiode), die Geschichte der Patriarchen und die Geschichte des Volkes Israel (Israel in Ägypten und Israel in der Wüste) bis zum Einzuge in das Land Kanaan werden in Kürze wiederholt. Dabei können die wichtigsten Geschichten resp. Abschnitte (Nr. 1, 3, 7, 11, 12, — Abschnitte aus 13—15, — 23, 24, 28) durch Erzählenlassen, Vorerzählen oder Lesen wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Von der vierten Schulwoche nach Ostern bis Michaelis werden die Geschichten von Josua an bis auf Christum (Nr. 35 – 60 und Nr. 1 aus dem Anhange) einer gründlichen Besprechung unterzogen, in jeder Woche werden zwei Geschichten durchgenommen. Die 9., 15. und 20. Woche sind zur Repetition bestimmt.

Winterhalbjahr: Auch im Winterhalbjahre werden die ersten Wochen (4) der Repetition gewidmet. Das Leben Jesu bis zur Ankündigung seines Leidens wird repetitorisch zusammenhängend dargestellt, wobei, wie bei früheren Repetitionen, die wichtigsten Geschichten resp. Abschnitte (Nr. 4, 6, 7, 9, 10. 3, 12, 13. 1, 14. 1, 15, 16, 18, 19, 21. 1, 23, 25. 2, 26, 27, 28, 29, 30) durch Erzählenlassen, Vorerzählen oder Nachlesen wieder vergegenwärtigt werden.

Hieran reihen sich dann an: Jesu letzter Gang nach Jerusalem mit den in diese Zeit fallenden Wundern und Gleichnisreden, die Leidensgeschichte, die Geschichte von der Auferstehung und Himmelfahrt Christi und die in dieser Klasse zur Behandlung kommenden Geschichten aus der Apostelgeschichte (Nr. 35—37). Von diesen 27 Geschichten werden, wie sonst, allwöchentlich zwei Geschichten behandelt, und es bleiben alsdann etwa drei Wochen zur Repetition übrig, wozu die 9., 15. und 20. angesetzt werden mögen.

Litteratur.

Siehe S. 157 unter den für die Oberstufe verzeichneten Büchern.

d) Klasse I.

(Schüler des sechsten, siebenten und achten Schuljahres.)

1. Es versteht sich von selbst, daß auch dem religiösen Unterrichte der Oberklasse ein bestimmter Plan zugrunde liegen muß und daß man einen einheitlichen Mittelpunkt aufzusuchen hat, von dem alle Betrachtung ausgeht und in den aller religiöse Unterricht zurückkehrt. Da nun streng genommen das Christentum nur eine Heilslehre hat, nämlich die **Entwickelungsgeschichte des Reiches Gottes**, und da der Stifter unserer Religion die Gründung des Reiches Gottes als den Zweck seines Kommens, seiner Lehre, seines Lebens, seines Leidens und Sterbens bezeichnet, so liegt es nahe, daß man keine andere Idee als die des Reiches Gottes (seine Vorbereitung, Gründung und Ausbreitung) zum Mittelpunkte des systematischen Religionsunterrichtes zu machen

hat. Daß mit dieser Forderung nicht eine Geschichte des Reiches Gottes im Sinne einer gelehrten Theologie gemeint ist, sondern daß es sich hier nur um die Hervorhebung der wichtigsten Geschichtskomplexe mit dem Nachweis ihres pragmatischen Zusammenhanges handelt, das versteht sich von selbst. Nicht minder selbstverständlich ist es, daß dabei die Geschichte des Alten Testamentes zurücktreten und die des Neuen Testamentes — besonders **das Leben** und **die Lehre Jesu** — in den Mittelpunkt gestellt werden muß. Und auch aus diesem Bereiche ist nur das heranzuziehen, was das Erreichen dieses Zieles direkt fördert; es muß darum in erster Linie das stehen, was aus Christi Munde oder aus Christi Geiste stammt, d. h. was mit dem Geiste des christlichen Ernstes, des frommen Mutes, der heiligen Liebe, der Sanftmut, Demut, Barmherzigkeit, Geduld, Toleranz und Wahrheit harmoniert. Je mehr wir aber daran festhalten, daß nicht das die Hauptsache ist, was andere über Christus gesagt haben, sondern das, was er selbst gesagt hat, desto mehr wird sich die Volksschule auch auf das Ethische des Religionsunterrichtes beschränken und alles Metaphysische und Dogmatische, was nicht zur Erweckung des religiösen Lebens der Kinder dient und womit das Herz nichts zu schaffen hat, aus dem Unterrichte für Kinder auszuschließen haben. „Die Dogmatik ist nun einfür allemal keine Speise für Kinder", sagt der Pfarrer Weber in Stendal (später in Elberfeld) in seinem ausgezeichneten Buche: „Betrachtungen über die Predigtweise und geistliche Amtsführung unserer Zeit" (Berlin, Ludwig Rauh, 1870), S. 7ff.; „der Herr Christus — und dasselbe gilt auch von seinen Aposteln — hat keine Dogmatik gepredigt und hat sich noch weniger auf einige bevorzugte Lehrpunkte beschränkt. Seine Predigt war ein Zeugnis von ihm selbst und von dem Himmelreiche, d. h. von der Gestalt der Welt und des menschlichen Lebens, die zu begründen und durch das Wirken seines heiligen Geistes zu vollenden er in die Welt gekommen war. Dies sein Zeugnis aber bestand nicht darin, daß er den Leuten, gleich vom Anfang mit dem Wort entgegenkam: ich bin der Christ, der eingeborene Sohn vom Vater. Im Gegenteil, das hat er mit diesen Worten nicht eher als ganz zuletzt, in dem Verhöre vor Kaiphas, gesagt; er tritt vielmehr sein Leben lang dem Menschen als des Menschen Sohn entgegen und offenbart seine Herrlichkeit, wie in seinem Leben und in seinen Wundern, in so einfach großen Worten, deren tieferen Sinn er nur den Eingeweihten aufschloß, jenen Unmündigen, die er weise für das Himmelreich genannt. Daß er der Christ, der Sohn des lebendigen Gottes, ist, das hat nicht Jesus, sondern Petrus, als der erste unter allen ausgesprochen. ..... Den noch Ungläubigen gegenüber hat er stets eine andere Methode befolgt, die pädagogische, die auch Gott mit der ganzen Menschheit gegangen ist." Diese pädagogische Methode ist aber keine andere als die, welche den Hauptwert auf die **Gesinnung** legt. Die heilige Schrift nennt diese Gesinnung „Glauben" (ahd. gilouben, eigentl. gutheißen, dann hingeneigt sein, lieben, geloben, sich Gott hingeben). Es stimmt diese Auffassung auch mit der der Bibel überein, denn nach der Lehre der Schrift macht nicht das den Menschen selig, daß er die Kirche besucht, sondern daß

er sie mit rechtem Herzen besucht. Nicht darauf kommt es an, daß der Mensch vor Gott seine Kniee beugt, sondern daß er sie in Demut beugt. Äußere Werke an sich haben gar keinen Wert; sie erhalten denselben erst durch die Gesinnung und durch den Geist, in dem und mit dem der Mensch sie verrichtet. Das Anbeten Gottes im Geiste (auf geistige Weise) und in der Wahrheit (mit Aufrichtigkeit und Andacht) — Joh. 4, 24 —: das also ist's, worauf es ankommt. Soll aber diese Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit, also der rechte Glaube erzielt werden, dann ist es auch notwendig, daß wir die Kinder nicht zu einem passiven Aufnehmen unverstandener Lehren herabwürdigen, sondern ihre **Selbstthätigkeit** in Anspruch nehmen. Nur das hat ja der Mensch fest, und nur das hat für ihn Wert, was er sich erarbeitet hat, also nicht das, was ihm von außenher als eine bereits fertige Wahrheit aufgezwungen wird. Wenn es gilt, in den Zweifeln des Lebens festzustehen oder dem Tode kühn ins Angesicht zu schauen, da kann das nichts helfen, was andere glauben; sondern hier hilft nur die eigene freie Überzeugung, nur die selbsterworbene Gewißheit. Mag darum ein falsch erteilter Religionsunterricht seine Dressur auch so weit treiben, daß er den Kindern die Religionssätze einer bestimmten Kirchengemeinschaft bis zur größten Fertigkeit und Geläufigkeit beibringt, das Resultat solcher Dressur wird doch nichts weiter sein als eine verkehrte Erziehung. Von einer Religiosität, die im Leben standhält und das Herz über Tod und Grab erhebt, kann dabei nicht die Rede sein. Nur wenn die religiöse Anlage im Menschen auf dem Wege der Selbstthätigkeit naturgemäß entwickelt wird, wird der Mensch, je älter, auch um so religiöser; wird ihm aber ein Glaube aufgezwungen, der ihm nicht verständlich ist und auf seiner Entwickelungsstufe auch nicht verständlich gemacht werden kann, dann wird er, je älter, auch um so ungläubiger. Quälende Zweifel, unauflösliche Widersprüche und der Verlust des Vertrauens zu sich selbst sind dann die traurigen Resultate einer Erziehung, welche die Gesetze der Menschennatur nicht respektiert und weder auf die Entwickelungsstufe, noch auf die Selbstthätigkeit des werdenden Menschen Rücksicht genommen hat.

2. Von Wichtigkeit ist hierbei auch noch der Umstand, daß der biblische Geschichtsunterricht dieser Klasse auf die **Urkunde der Religion zurückzugehen** und aus der **Quelle selbst zu schöpfen** hat. „Trink doch lieber aus dem Brunnen selbst" — rät Luther — „als aus dem Bächlein, das dich zum Brunnen geleitet." Das „Suchet in der Schrift" kann unseren Kindern nicht genug empfohlen werden. Aus diesem Grunde erhält der biblische Geschichtsunterricht dieser Klasse auch erst dann seine rechte Stellung und Bedeutung, wenn er mit der Bibelkunde und dem Bibellesen zusammenfällt. Und darum verzichten wir auch an dieser Stelle auf die Aufstellung eines Lehrplans für den biblischen Geschichtsunterricht, sondern verweisen auf die unter dem Abschnitte „Bibellesen" gegebene Stoffverteilung.

3. Nur noch eins muß an dieser Stelle zur Erörterung kommen. Unsere „Allgemeinen Bestimmungen" stellen nämlich die Forde-

rung auf, daß „in das Lebensbild Jesu“ auch die „Pflanzung und erste Ausbreitung der christlichen Kirche“ aufgenommen und daß „an diese Geschichte sich in der einklassigen Volksschule dann diejenige der Begründung des Christentums in Deutschland, der deutschen Reformation und Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit anschließen soll“. In mehrklassigen Schulen soll „dieser Unterricht und insbesondere auch die Darstellung der christlichen Kirchengeschichte entsprechend erweitert“ werden.

Gegenüber diesen Forderungen ist zunächst das Beiwort „christlich“ zu beachten. Das über die anderen Religionen etwa Mitzuteilende kann höchstens nur den Rahmen zu jenen Darstellungen bilden. Sodann ist zu beachten, daß der betreffende Unterricht den Schluß des oben geschilderten Unterrichtes in der heiligen Geschichte zu bilden hat und daß er demgemäß an das Ende des zweijährigen Kursus zu setzen ist (s. unter Bibellesen). Dem betreffenden Unterricht ist ein Zeitraum von $1/4$ Jahr (von Weihnachten bis Ostern) anzuweisen.

4. Was den eben erwähnten **kirchengeschichtlichen Unterricht** anlangt, so ist derselbe, in rechter Weise betrieben, ein vortreffliches Mittel zur Förderung der religiösen Bildung. Wenn er freilich zu einem trockenen Aufzählen verschiedener Dogmenkriege, gehässiger Konfessionsstreitigkeiten und spitzfindiger Gezänke herabgewürdigt wird; wenn er Intoleranz, Fanatismus und Glaubenshaß aussäet; wenn er den Kindern das Ernste lächerlich macht und das Heilige widerwärtig darstellt; wenn die Kinder mit Haß gegen die Glieder anderer christlichen Kirchen erfüllt werden, so daß ihnen Toleranz und Bruderliebe sündlich erscheinen: dann ist die Sache gründlich verfehlt und der kirchengeschichtliche Unterricht wirkt nicht veredelnd, sondern verderbend. Der Lehrer hat sich darum immer zu sagen, daß der Zweck der Kirchengeschichte lediglich und allein darin besteht, daß die Kinder durch den kirchengeschichtlichen Unterricht im allgemeinen erkennen lernen, wie sich das Christentum unter schweren Kämpfen zur Weltreligion des Friedens emporgearbeitet und welchen Segen es unter allen Zonen gestiftet hat, daß sie sodann aber auch im besondern erfahren, welche Opfer an Gut und Blut unsere Väter dahingegeben haben, um uns das teure Evangelium zu erhalten, und welche ausdauernde Treue und erhebende Glaubenskraft sie als Streiter Christi dabei gezeigt haben. Die Kinder müssen durch die Kirchengeschichte erfahren, daß Christus kein toter Mann, sondern der in seiner Gemeinde Auferstandene und in ihr Lebende und Regierende bis in Ewigkeit ist, und daß sein Evangelium eine Kraft Gottes ist, selig zu machen alle, die daran glauben. Wenn durch dies alles die Kinder zu der Überzeugung kommen, daß auch sie ihre Mission am Gottesreiche und an seiner Ausbreitung haben, und daß es auch ihre Aufgabe ist, das Reich Gottes fördern zu helfen durch ehrbare Zucht und Sitte, durch Treue und Liebe und durch christlichen Sinn und Wandel: dann hat der kirchengeschichtliche Unterricht seinen Segen gebracht.

5. Um diesen Zweck zu erreichen, ist es nicht allein notwendig, den Stoff in wenige große Abschnitte (Perioden) zu zerlegen, sondern

innerhalb dieser Perioden auch den Kindern das Glaubensleben und Märtyrertum berühmter Christen durch Vorhaltung großer und lebensvoller Charakterbilder lebendig und eindringlich in klaren und scharfen Zügen zu schildern. Es muß dabei freilich der Umstand mit in die Wagschale fallen, daß auch der weltgeschichtliche Unterricht unter den religiösen Gesichtspunkt zu stellen ist, so daß beide, Weltgeschichte und Kirchengeschichte, teilweise zusammenfallen und sich gegenseitig ergänzen. Indem wir in dieser Beziehung auf unsern Lehrplan für den weltgeschichtlichen Unterricht verweisen, bemerken wir, daß der zum systematischen Religionsunterricht gehörige kirchengeschichtliche Unterricht in unserer Schule folgende Momente hervorhebt:

1) die Ausbreitung des Christentums durch die Jünger;
2) der Apostel Paulus und seine drei Missionsreisen;
3) die Verfolgungen des Christentums, zuerst durch das Judentum, sodann durch das Heidentum, — die Märtyrer (Ignatius, Polykarpus, Perpetua und Felicitas, Laurentius 2c.);
4) das Christentum erlangt den Sieg (Konstantin der Große). Allein nachdem dasselbe die äußeren Feinde besiegt hat, droht ein innerer Feind dem Bestehen und der Fortentwickelung des Christentums Gefahr;
5) Irrtümer und Mißbräuche in der christlichen Kirche (Streitigkeiten, das Papsttum, die Spaltung der Kirche [in die römisch-katholische und griechisch-katholische]);
6) Schilderung des Verfalles der christlichen Kirche im Mittelalter;
7) die Vorläufer der Reformation;
8) die Reformatoren;
9) das Wesen und die Grundsätze der Reformation;
10) der Dreißigjährige Krieg — das evangelische Kirchenlied;
11) die lutherische und reformierte Kirche — der Einfluß der Freiheitskriege — die Union;
12) die Reformation im Heimatlande (Joachim I., Joachim II., Kurfürstin Elisabeth — die Einführung der Reformation in der Gemeinde;
13) die Aufgabe der jetzigen evangelischen Kirche (Belehrungen über die neuesten Kirchengesetze 2c.).

Litteratur.

Zur Vorbereitung für den Lehrer:

Bischoff, Geschichte der christlichen Kirche. (Leipzig, Wöller. 3,50 *M.*)
Lindemann, Bilder aus der Kirchengeschichte. (Braunschweig, Bruhn. 1,35 *M.*)
Lehrbücher zur Behandlung der biblischen Geschichte siehe auf S. 158.

2. Die Bibelkunde (Bibellesen).

„In den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe fügt sich die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte aus den prophetischen und den poetischen Büchern des Alten Testamentes, besonders der Psalmen, und aus den Schriften des Neuen Testamentes.

Das Maß des in diesem Unterrichte zu behandelnden Stoffes und die Auswahl desselben ist je nach den Verhältnissen der einzelnen Schulen in dem Lehrplane derselben zu bestimmen."

Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Wenn die Kinder die Nahrung zur Entwickelung ihrer religiösen Anlage aus dem Buche der religiösen Litteratur, der Bibel, entnehmen und an den Ansichten und Überzeugungen der biblischen Indi-

viduen und Korporationen ihre eigenen religiösen Ansichten und Überzeugungen bilden, beleben und befestigen sollen, dann ist in erster Linie notwendig, daß die Kinder mit der Bibel vertraut gemacht werden und Bibelkunde bekommen.

Die Bibelkunde kann man in einem engeren oder weiteren Sinne als „eine Kunde von der Bibel" auffassen. Nimmt man sie im engeren Sinne, so denkt man an eine übersichtliche Orientierung betreffs der biblischen Bücher, so daß die Kinder wissen, wo sie dies oder jenes Buch, diese oder jene biblische Geschichte zu suchen haben. Gewöhnlich macht man dabei die Kenntnis der Einteilung, der Reihenfolge, der Verfasser der biblischen Bücher ꝛc. zur Hauptsache und staffiert das Gedächtnis der Kinder mit gelehrten Notizen und trockenen Inhaltsangaben aus, welche, weil sie langsam und schwer gelernt und leicht und schnell vergessen werden, nicht den mindesten Gewinn für die Schüler haben. Die Kinder bekommen dadurch eine **Kunde von der Bibel ohne Kenntnis** von derselben und geraten dadurch in den Irrtum, als ob das Schwatzen über die Bibel oder von der Bibel eine Einführung in die Bibel unnötig mache. Dazu kommt, daß eine derartige Bibelkunde noch niemanden im Leide getröstet, in der Versuchung gestärkt und auf dem Sterbebette beruhigt hat; wohl aber sind viele dadurch in die Gefahr des voreiligen, hochmütigen Aburteilens und der leichtsinnigen, absprechenden Kritik verfallen.

Soll die Bibelkunde den rechten Segen bringen, so muß sie auf dem Prinzip der Anschauung ruhen, d. h. die Kinder müssen durch das Bibellesen die rechte Kunde von der Bibel bekommen, durch die Einführung den Inhalt der Bibel kennen lernen und somit zur rechten Bibelkenntnis gelangen. Eine Kunde ohne Erkenntnis ist auf allen Unterrichtsgebieten ein Unsinn.

Um die rechte, auf Anschauung gegründete Bibelkunde zu erlangen, thut der Lehrer wohl, wenn er die Einleitung in die Bibelkunde mit einer Generalrepetition der gesamten biblischen Geschichte verbindet und jedem der beiden oben bezeichneten Jahreskurse eine kurze Orientierung vorausschickt. Wie derselbe zu bewerkstelligen sein möchte, habe ich in meinem „Christlichen Religionsunterricht", Bd. I, unter dem Abschnitte „Die Bibel" gezeigt. Der Lehrer mag das Betreffende dort nachlesen. Er wird dann die Einsicht gewinnen, daß auf diesem Wege die Kinder eine **Bibelkunde durch Bibelkenntnis**, eine Übersicht durch Einsicht bekommen und dadurch zugleich erkennen lernen, daß „in der Bibel ein großartiges Band der Einheit alle lebendige Mannigfaltigkeit verknüpft; denn nicht nur ist überall dasselbe Gottesbewußtsein, dasselbe Sittengesetz, derselbe Glaube an die göttliche Bestimmung des Menschen, sondern vor allem ist der lebendige Mittelpunkt der ganzen heiligen Schrift Christus, als der Vollender der Religion. Auf ihn weist alles Vorchristliche hin; von ihm aus wird rückwärts alles beleuchtet, so daß gesagt werden kann, das Neue Testament liege im Alten verborgen und das Alte sei im Neuen ausgelegt." (Langhans.)

Sind die Kinder in der Bibel so weit orientiert, daß sie durch die erlangte Übersicht eine Einsicht in den Organismus der Bibel bekommen

und durch fleißige Übung die nötige Fertigkeit erlangt haben, die dem Unterrichte zugrunde zu legenden Schriftstellen leise und schnell aufzuschlagen, so beginnt der systematische Kursus im

Bibellesen.

2. Wir haben dabei zunächst die Fragen nach dem Wann, Was, Wieviel und Wie zu betrachten.

Was zunächst das **Wann** des Bibellesens anlangt, so ist als Grundsatz aufzustellen, daß die Kinder die Bibel in der Regel erst in der **Oberklasse** zum Lesen bekommen dürfen. Die Bibel ist kein Leseübungsbuch, sondern ein Erbauungsbuch und darf darum den Kindern erst dann gegeben werden, wenn sie vollständig geläufig und mit ordentlicher Betonung lesen können. Nach der Verfügung des preußischen Unterrichtsministers vom 24. Juli 1884 soll in einklassigen Schulen eine wöchentliche Stunde vom Sprachunterricht auf Bibellesen in Mittel- und Oberstufe verwandt werden. Der Lehrer wird dabei die eben erst der Mittelstufe zugewiesenen Kinder allmählich zum Bibellesen heranzuziehen haben (beim Lesen leichterer Stellen, die ev. im biblischen Geschichtsunterrichte schon vorgekommen sind, bei der Wiederholung im Lesen u. s. w.). Ein Kind, das im Lesebuche fertig liest, kann noch nicht ohne weiteres fließend und sinngemäß in der Bibel lesen.

Bezugs des **Was** muß festgehalten werden, daß man den Schülern nur das für ihre Erkenntnis und ihre Seelenverfassung Zugängliche und Musterhafte bieten darf. Es soll und es darf darum nicht die ganze Bibel ohne Unterbrechung gelesen werden, sondern man muß aus derselben eine passende **Auswahl der schönsten Stücke** treffen. Bei dieser Auswahl ist alles auszuschließen, was nur für Erwachsene paßt, z. B. dogmatische Auseinandersetzungen, philosophische Begründungen, Psalmen, die gegen die Heiden eifern, oder biblische Abschnitte, welche gegen andersgläubige Christen polemisieren, endlich — und vor allem — Mitteilungen über geschlechtliche Verhältnisse rc.*). Alle diese Dinge sind für lebensfrohe, im Konkreten lebende, menschenliebende und unbefangene Kinder ungeeignet. Es ist ferner alles wegzulassen, was der Form nach noch manches zu wünschen übrig läßt, was entweder zu weitläufig oder zu matt, oder zu überschwenglich (Offenbarung Johannis)**) dargestellt ist. Dagegen ist das herbeizuziehen, was nach Form und Inhalt musterhaft ist und was geeignet erscheint, vom Geiste der Kinder gefaßt zu werden, ihn zu läutern, zu erwärmen, zu erbauen und zu veredeln. Dabei ist noch darauf Rücksicht zu neh-

*) Diese Verhältnisse sind Veranlassung zu der Forderung der Herstellung eines Bibelauszugs geworden. Die Ansichten darüber gehen freilich noch weit auseinander. Der streng-kirchliche W. Stern und Männer der entgegengesetzten Richtung, z. B. Ammon, Zittel rc., reden einer Kinderbibel das Wort. (Vgl. J. F. Stahlknecht, Der Bibelauszug. Chemnitz, Ernesti.) Die vom Kultusministerium zu Dresden zu diesem Zwecke erwählte Kommission hat sich aber gegen die Sache ausgesprochen. Dr. R. Hoffmann (Dresden, Meinhold Söhne) hat neuerdings eine Schulbibel (nicht einen Bibelauszug) herausgegeben.

**) Eine sehr schöne Erklärung der Offenbarung Johannis hat Schellenberg geliefert (Mannheim, Tobias Löffler; 50 Pf.).

men, daß die auserwählten biblischen Stücke geeignet sind, die daraus zu entwickelnde Lehre zum vollen Ausdruck zu bringen, so daß der Lehrer nicht in die Gefahr kommt, den Inhalt pressen zu müssen. Er muß aus dem Vollen schöpfen können. Aus diesem Grunde werden auch für alle Zeiten schöne Psalmen, die zehn Gebote, die Gleichnisse Jesu, die Bergpredigt und eine Auswahl schöner Schriftstellen aus den biblischen Briefen (z. B. 1 Kor. 13) die ergiebigste Ausbeute für den Religionsunterricht der Volksschule liefern und am eingehendsten zu behandeln sein. (S. den untenstehenden Lehrplan.)

Die Frage nach dem **Wieviel** des zu Lesenden ist teils von der geringeren oder größeren Ausführlichkeit der Erklärung, teils von der zugebote stehenden Zeit abhängig. In jedem Falle ist es eine gute Regel: Gieb nicht zu viel auf einmal. Gieb nur so viel, daß der Schüler den Heilsweg deutlich sieht, gieb die Hauptthatsachen der heiligen Geschichte nicht mehr und nicht weniger. Es ist ebenso schädlich, zu viel, als zu wenig zu geben. Wir leben freilich in einer Zeit, in welcher das Wissen mehr nach der Quantität als nach der Qualität, mehr nach seinem Umfange als nach seiner Gediegenheit gemessen wird. Die Menschen haben jetzt einen krankhaften Hunger nach einer universalen Bildung, und es ist daher kein Wunder, wenn auch die Fähigkeit des Lehrers nach seinen encyklopädischen Ansprüchen gemessen wird. Fünf Samenkörner mögen auf einem bestimmten Raum hundertfältige Frucht bringen, während fünfhundert auf demselben schmalen Raum nichts hervorbringen. Sie sind eben mehr, als das Fleckchen Erde zu tragen vermag. Ebenso ist's mit dem Geiste! Daher muß der krankhafte Durst der Menschen, die gern „alles und noch einiges andere" wissen möchten, dieses Streben nach Vielwisserei in heilsamen Schranken gehalten werden. Man gebe dem Schüler Thatsachen, die, in sich vollendet, gleich den Weizenkörnern in den ägyptischen Pyramiden, zu keimen, zu wachsen und Frucht zu treiben anfangen, sobald Sonnenschein und Regen den in ihnen schlummernden Lebenskeim wecken. Man hüte sich aber, den Geist des Schülers mit vielem und unnützem Ballast zu überbürden. Man verschmähe darum Umschweife! Man beschränke die Aufgaben, die Fragen, die Beweisstellen auf das Notwendige! Allzu viel stumpft den Geist ab! „In der **Beschränkung** zeigt sich der Meister." „Dies ward schon oft gesprochen, doch spricht man's nie zu oft."

Was zuletzt das **Wie** des Lesens anlangt, so ist ein ganz besonderes Gewicht darauf zu legen, daß es zunächst mit dem der **Sache entsprechenden Ernste** geschehe. Ist schon das Äußerliche beim Bibellesen von großer Wichtigkeit (das Hervornehmen, die Lage, das Anfassen des Bibelbuches, das Blättern, Schließen und Wegnehmen desselben), so noch ungleich wichtiger der Ton und das Tempo des Lesens. Wenn die Kinder mit ihren Augen durch die Zeilen jagen oder mühsam von Wort zu Wort weiter stolpern, wenn man am Tone die Gleichgültigkeit oder den Leichtsinn und den Mangel an Zusammengenommenheit merkt, dann ist die Bibelstunde keine Segensstunde. Die Kinder sollen die Bibel lesen nicht flüchtig, nicht leichtsinnig, sondern mit Bedacht, mit Einfalt, Wahrheit und Demut, sie sollen sie lesen, wie ein gutes Kind den letzten Willen, das Testa-

ment seines Vaters liest. Es sollen alle darin lesen, denn sie ist für alle. Die sonst in keinem Testament bedacht sind, hier sind sie in zweien bedacht. Bibelstunden ohne Andacht sind eine Entweihung des Heiligen.

Soll aber der Religionsunterricht der Volksschule nichts anderes sein, als ein Unterricht in und aus der Bibel, dann muß auch dafür Sorge getragen werden, daß die Kinder die Bibel verstehen lernen. „Habt ihr das alles verstanden?" fragt Christus (Matth. 13, 51), und: „Verstehst du auch, was du liesest?" fragt Philippus den Kämmerer aus dem Mohrenlande. „Wie kann ich, so mich nicht jemand anleitet!" antwortete darauf der Kämmerer (Apstg. 8, 30. 31). Sollen aber die Kinder „**vollkommen im Verständnis** werden" (1 Kor. 14, 20), dann thut es not, daß der Lehrer die Bibel erklärt. Möchten wir es doch nicht vergessen, daß das Kind das Bedürfnis nach Verständnis hat und daß es sich deshalb seine eigenen Gedanken macht, wenn der Lehrer es versäumt, das Dunkle aufzuhellen und das nicht Verstandene zu erklären. Die wunderlichsten Mißverständnisse, die lächerlichsten Verkehrtheiten, denen man im Schulleben so oft begegnet, haben darin meist ihren Grund. An Beispielen dazu ist nirgends Mangel, und die meisten Menschen können solche reichlich aus dem Schatze ihrer eigenen Jugenderfahrungen liefern.

3. Bezugs der Bibelerklärung ist zunächst festzustellen, daß alle **unnötigen Erklärungen zu vermeiden** sind. Zu diesen unnötigen Erklärungen gehören teils solche, die etwas erklären, was man nicht zu erklären braucht, teils solche, die etwas erklären wollen, was man nicht erklären kann. Die Wiederkäuerarbeit ist des Lehrers ebenso unwürdig, als das Erklärenwollen des Unerklärbaren unnütz, ja schädlich ist.

Der Lehrer muß sich sodann aber auch sagen, daß **alle nötigen Erklärungen das rechte Maß nirgends überschreiten** dürfen, und daß man deshalb den Stoff weder zerreden noch breittreten, weder ertöten noch verwässern darf. Wir können darum nicht sorgfältig genug alles fernhalten, was jenes einfältige, plastische Auffassen, jenes innerliche, stille Schauen in das Heiligtum der Schrift stört, z. B. jenes flach-prosaische und grundnüchterne Zerfragen des Textes, jenes langweilige Erklären der biblischen Poesie, jene der geistigen Reife des Kindes vorgreifende Verstandestortur, jenes Mäkeln und Bekritteln des Stoffes, jene leidige Gründlichkeit, die ihre Kunst im Haarspalten oder im Pulverisieren der Begriffe und im Zermalmen der göttlichen Samenkörner sucht, u. s. w. Schon ein gutes Vorlesen des biblischen Stoffes, eine gute Betonung beim Sprechen, eine richtige Einhaltung der Interpunktion (z. B. bei Röm. 12, 14), trägt außerordentlich viel zum Verständnis desselben bei. Wo dies nicht ausreicht, mögen dann kurze, schlichte, kräftige, herzliche, markige, den Nagel auf den Kopf treffende Erklärungen folgen. Was inbezug auf Geschichtliches, Geographisches, Volkstümliches, Sprachliches zu sagen ist, darf nicht fehlen; nur soll der Lehrer nicht vergessen, daß weder diese äußeren Erklärungen, noch die Aufsuchung der logischen Disposition die Hauptsache sind, sondern daß es vorzugsweise auf den ästhetischen,

praktischen und religiösen Inhalt der Erklärungen ankommt. Eine wichtige Regel ist dabei, daß wir das Einzelne des Schriftabschnittes aus dem ganzen Zusammenhange heraus verstehen lernen, nicht aber etwa umgekehrt das Verständnis des Ganzen durch Erklären des Einzelnen zu schaffen suchen. Hat der Lehrer den Zusammenhang des Ganzen und des Einzelnen erfaßt, dann suche er den vorliegenden Stoff durch lebendige Verbindung mit anderen verwandten Stoffen anschaulich und erklärlich zu machen, z. B. die Hoheit der Bergpredigt durch Erinnerung an mosaische Aussprüche, so daß ein Spruch durch den andern, ein Gleichnis durch das andere, überhaupt die Bibel durch sich selbst erklärt wird. Bei ganzen biblischen Schriften ist auf die Entstehungszeit, auf die damaligen Zeitverhältnisse, auf die Anschauungsweise des Verfassers, auf die Veranlassung zur Abfassung des betreffenden Buches, auf übersichtliche Gruppierung des Materials und des Gedankenganges und auf die Verdeutlichung schwieriger Stellen (Exegese) Rücksicht zu nehmen. Doch sage sich der Lehrer immer und immer, daß das Wichtigste in der Bibelstunde das erbauliche Lesen des göttlichen Wortes ist und daß die Erklärung nur dann eine Macht wird, wenn der Lehrer mit rechter Haltung, religiöser Stimmung und in demütiger, zutreffender Art den Kindern das darbietet, was auf ihr Herz wirkt und ihren Willen adelt. Das ist die Hauptsache, daß der Lehrer den Kindern sagt und zeigt, wie sie's machen sollen, um christlich zu leben. Wenn das Einlesen nicht zu einem Einleben, nicht zu einem Thun des göttlichen Wortes führt, dann ist alles umsonst.

Wenn der Lehrer dem biblischen Stoff zu dieser willenbestimmenden Macht verhilft, dann ist er ein guter Säemann gewesen, denn das Aufgehen der keimfähigen Saat legt Zeugnis für ihn ab, daß er es nicht allein verstanden hat, den Samen weder zu dicht noch zu dünn zu säen, sondern daß er auch den Herzensboden der Kinder vor dem Einstreuen in rechter Weise bearbeitet hat. Der rechte Säemann hat eben die meiste Arbeit vor dem Säen, und es folgt daraus, daß das Meiste und Beste von dem, was in manchen Schulen nach der Mitteilung des Stoffes zu geschehen pflegt, vor der Mitteilung desselben geschehen müßte. Die rechte Vorbereitung des Lehrers und die durch ihn zu bewerkstelligende Gemütsvorbereitung der Kinder ist das Beste, was ein geschickter Lehrer zur Erläuterung des biblischen Stoffes thun kann.

4. Nach der Vorbereitung folgt das Lesen, dann die Erklärung und zuletzt die Anwendung des Ganzen. Die Anwendung, die ungezwungen aus dem Texte entwickelt werden muß und nicht an den Haaren herbeigezogen werden darf, soll weder in haarspaltende Katechesen, noch in lange Predigten ausarten, sondern muß so kurz und präcis als möglich sein. Dabei hat der Lehrer vor allem das wirkliche Leben der Kinder ins Auge zu fassen und die Kinder so zu leiten, daß sie an die Bibel mit keiner andern Frage als mit der einen gehen: „Was sagt das Wort mir?" Sich selbst muß das Kind in der Bibel finden, sein Leben muß es im Spiegel des göttlichen Wortes betrachten, sein Verhalten muß es nach dem Gebote Christi gestalten.

Darum ist auch das Herbeiziehen des Einfachsten und Nächsten, was des Kindes Herz, seine Liebe und seine Sorge, seine Freude und seine Not berührt, besser als alle gelehrten Erklärungen und alle sprachlichen Düfteleien. Gerade diese letzteren sind's, welche dem Bibelworte so oft die Kraft nehmen oder ihm Abbruch thun und das Kind nicht dazu kommen lassen, das Wort auf sich und auf sein eigenes Leben anzuwenden. Macht es der Lehrer zu seiner wichtigsten Sorge, das Wort Gottes zu einem Worte zu machen, das des Kindes eigenste Angelegenheit behandelt, dann wird er bei gutem Willen auch ohne weitere Anweisung das Rechte treffen, vielleicht die vorliegende Lehre durch ein schlagendes Beispiel aus dem Leben veranschaulichen, durch ein kerniges, deutsches Volkssprichwort bekräftigen, oder in einem schönen Satze des lutherischen Katechismus zusammenfassen, oder den gefundenen Gedanken in das Lied eines frommen Dichters einkleiden ꝛc.

Versteht es der Lehrer, dem Kinde die Bibel lieb und wert zu machen, dann wird das Schul-Bibellesen auch zum Haus-Bibellesen werden. Die Bibel wird dann nicht allein ein Schul- und Hausbuch, sondern auch ein Lebensbuch für das Kind sein. Die Heilslehre wird dann mehr und mehr für das erkannt werden, was sie sein soll, nämlich eine Anweisung zum rechten Wandel auf dem Heilswege, eine Anleitung zum Thun der Gebote dessen, der gesagt hat: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen."

Nach den vorstehenden Grundsätzen ist der nachstehende, mit der biblischen Geschichtsstunde in Verbindung stehende Bibellesestoff ausgewählt. Derselbe ist auf zwei Jahre berechnet, so daß die Kinder des achten Schuljahres den einen Teil des Stoffes zweimal bekommen, falls sie regelmäßig von Klasse zu Klasse versetzt worden sind. Das ist sicherlich kein Unglück, auch wenn man Scheibes Wort nicht buchstäblich nimmt: „Ein Schüler muß etwas dreimal lernen und dreimal vergessen, um es durch Lernen zum viertenmale für immer zu behalten."

5. Verteilung des Lehrstoffes.

Schulwoche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
	Erstes Jahr. A. Die Vorbereitung.		
1—2	Die Urzeit.	1 Mos. 1; 2, 18; 3, 15; 4, 6. 7; 6, 5—8; 9, 11—13 u. 26.	Übersicht über das 1. Buch Mose.
3—4	Die Patriarchen.	1 Mos. 12, 1—3; 18, 22—33; 22, 1—19; 28, 10—22; 32, 9—11; 49, 8—10.	[Lage, Grenzen, natürliche Einteilung, Beschaffenheit des Landes Kanaan.]
5—6	Moses und das Gesetz (die gottesdienstlichen Einrichtungen der Juden ꝛc.).	4 Mos. 6, 24—26. 5 Mos. 6, 4. 5; 18, 15. 18; 32, 1—12.	Übersicht über das 2. Buch Mose.

Schulwoche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
7	Repetition.	Repetition.	Rückblick auf die 5 Bücher Mose.
8	Die Eroberung des Landes Kanaan und die Zeit der Richter.	Jos. 1, 1—9; 24, 14. 15. 1 Sam. 2, 1—10; 3, 10; 8, 7. 8; 15, 22. 23; 16, 7.	Das Buch Josua; das Buch der Richter; das Buch Ruth. [Einteilung des Landes Kanaan nach den zwölf Stämmen.]
9	Das Königtum in Israel.	1 Sam. 17, 37 u. 45 2 Sam. 7, 12. 13. (Hiob 1; 2; 3; 19; 38, 2—7.)	Bücher Samuelis und die Bücher der Könige. (Das Buch Hiob.)
10—14		Ps. 1; 19; 23; 46; 51; 90; 103; 104; 110; 121; 126; 137; 139.	Der Psalter.
15		1 Kön. 3, 7—13; 8, 28 bis 52. Spr. 9, 10; 10, 4. 5. 27; 13, 20. 24; 16, 6. 9. 18; 19, 5. 26; 22, 1. 2; 23, 26. Pred. 12, 13. 14.	Die Sprüche, der Prediger und das Hohelied Salomonis.
16	Repetition.	Repetition.	Repetition. [Ausdehnung des Reiches zur Zeit Davids und Salomos.]
17—19	Die Propheten (Überblick über die Geschichte des Reiches Israel — Von der Teilung des Reiches bis auf Ahab — Elias und Elisa — Die Gefangenschaft — Daniel).	1 Kön. 12, 14. Hos. 4, 1. 2; [7, 11—12; 10, 2. 3. 8; 11, 1. 2. 6; 13, 9; 14, 10.]	
	(Weissagungen auf Christum.)	1 Mos. 3, 15; 12, 3; 49, 10. Jes. 11, 1. 2; 7, 14. Dan. 9, 24. 25. Mich. 5, 1. Jes. 40, 3—5. Mal. 3, 1; 4, 5. 6. Sach. 9, 9. Jes. 53, 4. 5. Ps. 110, 1. Joel. 3, 1. Ps. 2, 6. 7 5 Mos. 18, 18. Ps. 110, 4. Ps. 24, 7—10. Jes. 9, 2—7; 2, 2—4.	Namen und Einteilung der prophetischen und apokryphischen Bücher.
	(Die Zeit der Makkabäer. Israel zur Zeit Jesu in geographischer, politischer und religiöser Beziehung.)	Jes. 1, 3; 5, 20; 6, 3; 9, 1—7; 11, 1. 2; 40, 1—11 (V. 12—31); 53; 60, 1—6. Jerem. 2, 13. 19; 5, 24; 6, 22. 23. 26; 8, 7; 23, 5; 17, 5. 7. 9. 14.	
20	Repetition.	Repetition.	Repetition. Namen und Einteilung der Bücher des A. Testamentes.

Schulwoche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
21	Johannes der Täufer.	Luk 1, 1—25; 1, 57—80; 3, 1—15. Mark 6, 17—29.	

B. Die Erfüllung.

	I. Das Leben Jesu:		
22—23	a) Jesu Jugend.	Joh. 1, 1—18. Luk. 1, 26—33; 2, 1—40.	Anm.: Die Abschnitte, welche auch Sonntagsevangelien sind, kommen in der Perikopenstunde zur Betrachtung und werden hier deshalb nur repetitorisch betrachtet.
24—25	b) Jesu erstes Auftreten.	Matth. 4, 18-25. Joh. 1, 29—51. Luk. 5, 27—32. Luk. 6, 12—16; 9, 57—62; 10, 1—22. (Matth. 10, 16ff.)	
26	c) Seine Verklärung.	Matth. 17, 1—9.	
	Repetition.	Repetition.	
	II. Jesu Thaten:		
27—38	a) Wunder, die seine Macht über die Natur bekunden.	Matth. 14, 13—21. (Joh. 6, 7—15. Luk 9, 11—17.) Matth. 14, 22—36.	
29—30	b) Krankenheilungen.	Luk. 4, 31—44; 8, 26—40. Joh. 5, 1—13. Joh. 9	
31	Totenerweckungen.	Joh. 11, 1—44	
32	Repetition.	Repetition.	
33	Seine Freunde und seine Feinde.	Luk. 18, 15—30; 19, 1—10. Luk. 7, 36—56; 10, 38—42. Joh 12, 1—11. Luk. 5, 27 bis 6, 16. Matth. 22, 15. Matth. 23 Joh. 11, 44—57. Luk. 11, 39—54	
34	Repetition	Repetition.	
35—36	Sein Leiden und Sterben.	Luk 18, 31—34 Matth 21, 1—9. (Joh. 12, 1—11.) Matth. 21, 12—22. Luk 22, 1—20. Joh. 13, 2—38. Joh. 17. Matth. 26, 36-56. Joh. 18, 12—24. Matth. 26, 57—75. Matth 27, 1—10. Joh. 18, 28—38. Luk. 23, 5—16 Matth. 27, 15—30. Joh. 19, 4—17. Luk. 23, 26—33. Joh. 19, 19—24. Luk. 23, 34—43. Joh. 19, 25—27. Matth. 27, 46. 47.	

Schulwoche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
		Joh. 19, 28—30. Luk. 23, 46. Matth. 27, 51—56. Joh. 19, 31—42	
37—38	Seine Auferstehung und Himmelfahrt.	Matth. 27, 61—66. (Matth. 16, 1—8.) (Matth. 28, 2—4. Luk. 24, 4—8. Joh. 20, 1—10.) (Matth. 28, 11—15.) Joh. 20, 11—18. Luk. 24, 13—49. Joh. 21, 1—21. (Mark. 16, 14—20.) Matth 28, 16—20. Apstg. 1, 1—11.	
38—49	Repetition.	Repetition.	Übersicht über die vier Evangelien

Zweites Jahr.

	III. Jesu Lehre:		
1	a) Jesu Zeugnisse über sich selbst. (Vergleichungen.)	Luk. 4, 16—30. Joh. 16, 6—11. Joh. 7, 16—32. Joh. 15, 1—16; 6, 16—71.	Anm.: Die Gleichnisse und die anderweiten Abschnitte, welche Sonntagsevangelien sind, also in der Perikopenstunde besprochen und gelesen werden, sind hier nur repetitorisch zu behandeln.
2	b) Jesu Gespräche über das Himmelreich.	(Joh. 3, 1—21.) Joh. 4, 1—42.	
3—6	c) Die Bergpredigt.	Matth. 5—7.	
7	Repetition.	Repetition.	
8—13	d) Die Gleichnisse des Horrn.	Matth. 13, 44—46; 20, 1—16. Luk. 13, 6—9; 15, 11—32. Luk. 11, 1—13; 18, 1—8. Matth. 25, 14—30; 22, 1—14; 25, 1—13; 21, 33—46; 13, 3—23 u. 31—33. Mark. 4, 26—29. Luk. 5, 36—39. Matth. 13, 24—30; 25, 31—46.	
14—15	e) Weissagungen des Herrn.	Matth. 16, 21—23. Joh. 6, 32; 12, 32. Matth. 24, 1. 2; 24, 8—13; 24, 30. 31.	
	Repetition.	Repetition.	Übersicht über die vier Evangelien.
16—18	Das Pfingstfest und die erste christliche Gemeinde.	Apstg. 2 (3; 4; 5; 6; 7. u. 8).	
19	Repetition.	Repetition.	Repetition.
20	Der Apostel Paulus.	Apstg. 9.	
21—22		Apstg. 13 u. 14. Gal. 2.	
23—25		Apstg. 15, 35 bis 18, 22. 1 Thess. 4, 9—12; 5, 12—25. 2 Thess. 3, 1—13.	Die Briefe des Paulus an die Thessal.

Schul-woche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
26—27		Apstg. 18, 23 bis 19, 40. 2 Kor. 8; 9; 11, 22—31.	Die Briefe des Paulus an die Galater und die Korinther.
28	Repetition.	Repetition.	Rückblick auf die Apostelgeschichte.
29—31		Röm. 12—16. (1 Kor. 12. 2 Kor. 6. Gal. 5 u. 6. Eph. 4—6. Phil. 2; 4, 4—13. Kol. 3, 8—25. 1 Tim. 3; 6. 2 Tim. 2; 4, 1—8. Tit. 2.)	
32—34	Die Wirksamkeit der übrigen Apostel.	Apstg. 10, 12. 1 Petr. 2. 1 Joh. 1; 2; 4.	Die sieben katholischen Briefe u. die Offenbarung des Johannes.
35	Repetition.	Repetition.	Die Bibel: a) Namen der Bibel.
36	Die Christenverfolgungen. Der Sieg des Christentums (Konstantin, Augustinus).	Röm. 8, 18—39.	b) Einteilung und Einprägung der bibl. Bücher.
37	Ausbreitung des Christentums in Deutschland.		
38	Die Reformation.		Bibelübersetzungen.
39	Das religiöse Leben der Jetztzeit.	1 Kor. 13. Jak. 1.	
40	Repetition.	Repetition.	Repetition.

6. Zum Schluß der Darlegung unserer Grundsätze über den biblischen Geschichtsunterricht sei noch auf die Behandlung des Gegenstandes durch die Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik hingewiesen. Prof. Ziller und seine Anhänger, welche in den ersten beiden Schuljahren Gesinnungsunterricht im Anschluß an Märchen u. s. w. erteilen, treffen die Auswahl und Anordnung der biblischen Geschichten nach der aufsteigenden Reihe der kulturhistorischen Stufen, so daß z. B. im 3. Schuljahr die Ur- und Patriarchenzeit, im 4. die Richter, im 5. die Könige, im 6. das Leben Jesu, im 7. die Apostelgeschichte und im 8. Luthers Leben und der Katechismus zur Behandlung kommt. Die Behandlung einer jeden biblischen Geschichte resp. methodischen Einheit erfolgt unter Zugrundelegung der Theorie von den formalen Stufen:

I. Die Aufstellung des Zieles, die Vorbesprechung, von Herbart Analyse genannt. [Unsere Vorbereitung.]

II. Synthese, Darbietung und Vertiefung. [Erzählung der Geschichte in Abschnitten, Wiedererzählen, Disponieren, sachliche Besprechung kulturhistorischer Momente, psychologischer Zusammenhang der Thatsachen, Zusammenfassung der Urteile.]

III. Association, Abstraktionsprozeß. [Entwickelung des Allgemeinen.]

IV. System. [Formulierung des Allgemeinen durch Lied, Spruch u. s. w.]

V. Methode, Funktion. [Anwendung auf das Leben des Kindes, Übung.]

Nach dem Gange dieser formalen Stufen hat R. Staude seine „Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments nach Herbartschen Grundsätzen" (Dresden, Bleyl & Kämmerer. 6,50 ℳ) gearbeitet.

Litteratur.

a) Lehrbücher zur Vorbereitung für den Lehrer:

Preuß, Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der biblischen Geschichte. In neuer Bearbeitung von Lackner und Lettau. (Königsberg i. Ostpr., J. H. Bon. 2,50 *M.*)

E. Kehr, Christlicher Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule. 2 Bände. (Gotha, E. F. Thienemann. 8 *M.*)

(Im 2. Bande die Behandlung der Bergpredigt und der Gleichnisse.)*)

F. H. Kahle, Die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Bunde. Ein Hilfsbuch für Seminaristen und Lehrer. (Breslau, Dülfer. 4,50 *M.*)

J. Chr. Itzerott, Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte. 2 Teile. (Quedlinburg, Basse. 8,50 *M.*)

J. Nissen, Unterredungen über die biblischen Geschichten. Ein praktisches Handbuch für Schullehrer. 2 Teile (Kiel, Homann. 8 *M.*)

H. Witt, Die biblischen Geschichten Alten und Neuen Testamentes mit Bibelwort und freier Zwischenrede. (Kiel, Schwers. 8,40 *M.*)

Schilbe, Menkel und Iber, Handbuch für Lehrer zur unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten in der Volksschule. (Kassel, Luckhardt.)

Sperber, Die biblische Geschichte mit erklärenden Anmerkungen. (Eisleben, Kuhnt. 6 *M.*)

Psalmenerklärungen: Kietz, Schulze, Taube, Martin u. a. m.

Handbuch der Bibelerklärung. Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. 2 Bände mit Karten. (Calw, Verlagsbuchhandlung. 6 *M.*)

Bücher für die Kirchengeschichte siehe auf S. 147.

b) Lernbücher:

Fiedler, Biblisches Historienbuch. Neu bearbeitet von Schorn, jetzt von Ruete. (Leipzig, Dürr. 50 *Pf.*)

Biblische Geschichten von Zahn, Wendel, Preuß u. a.

c) Wandkarten von Palästina:

Hergt, Palästina. (Weimar, Geographisches Institut. 11 *M.*)

Kozenn. (Wien, Hölzel. 10 *M.*)

Kiepert. (Berlin, Dietrich Reimer. 8 *M.*)

Schade. (Glogau, Flemming. 7,50 *M.*)

Leeder. (Essen, Bädeker. 12 *M.*)

3. Die Auslegung der Perikopen.

„An jedem Sonnabend sind den Kindern die Perikopen des nächstfolgenden Sonntags vorzulesen und kurz auszulegen. Ein Memorieren der Perikopen findet nicht statt."

Allgem. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Die Lehrstunde zur Behandlung der Perikopen ist ein Zweig des Bibellesens. Jedenfalls ist es geraten, in der Schule die Perikopen mit den

*) Separat erschienen unter dem Titel: „Das Reich Gottes nach den Sprüchen, Gesprächen, Reden und Gleichnissen Christi". 2 *M.*

Kindern zu lesen und den letzteren dadurch nicht allein die Entstehung und Bedeutung unserer Feiertage, sondern auch die würdige Begehung derselben ans Herz zu legen. Gerade in unserer Zeit ist es nötig, daß die Kinder ein klares Verständnis der Ordnung des christlichen Kirchenjahres, des öffentlichen Gottesdienstes und der Bedeutung des kirchlichen Lebens bekommen. Es mag hierbei zugleich bemerkt werden, daß der Lehrer die Kinder der Oberklasse zum fleißigen und würdigen Kirchenbesuche zu ermahnen und überhaupt alles zu thun hat, um das kirchliche Leben reiner und inniger zu gestalten. Er soll darum nicht allein mit Achtung von der Kirche reden, sondern auch den Kindern den Segen der öffentlichen Gottesverehrung ins rechte Licht stellen. Nur soll er die Kinder zum Kirchenbesuche nicht etwa mit Gewalt zwingen und sie bei Unterlassung des Kirchenbesuches nicht züchtigen. Der Lehrer würde dadurch in ungerechtfertigter Weise in die häuslichen Verhältnisse eingreifen und seine Amtspflicht überschreiten. Nicht der Prügel und nicht die Furcht vor der Strafe sollen die Leute zur Kirche treiben, sondern es stehet geschrieben: „Welche der Geist Gottes treibet, die sind Gottes Kinder."

Was die Bedeutung des christlichen Kirchenjahres anlangt, so findet der Lehrer darüber das Nötige in meinem „Christlichen Religionsunterrichte", Bd. II.

Litteratur.

Über die schulgemäße Behandlung der Perikopen giebt Auskunft:

Fuchs, Wort- und Sacherklärung der Evangelien des christlichen Kirchenjahres. (Halle, Mühlmann. 2 M.)

Sperber, Erklärung der Sonn- und Festtags-Evangelien des christlichen Kirchenjahres. (Eisleben, Kuhnt. 3,50 M.)

Kietz, Zum Sonntag. (Berlin, Th. Hofmann. 2,80 M.)

Siehe auch die Behandlung der Gleichnisse u. s. w. im 2. Bande von Kehr, Der christliche Religionsunterricht.

4. Das Kirchenlied.

„Auf allen Stufen des Religionsunterrichtes ist die Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen. Auf der Unterstufe kommen vorzugsweise einzelne Verse, auf den beiden oberen neben solchen auch ganze Lieder zur Behandlung. Diese hat sich nicht auf diejenigen Lieder zu beschränken, welche memoriert werden sollen, und es sind bei der Auswahl der Lieder auch diejenigen aus der neueren und neuesten Zeit zu berücksichtigen.

Wo nicht ein besonderes Schulgesangbuch eingeführt ist, werden die Texte der Lieder in der Regel aus dem in der betreffenden Kirchengemeinde in Brauch befindlichen Gesangbuche genommen.

Zur gedächtnismäßigen Aneignung sind höchstens 20 Lieder zu wählen, welche nach Inhalt und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind. Dem Memorieren muß die Erklärung des Liedes und die Übung im sinngemäßen Vortrage desselben vorangehen."

Allgem. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Um den Menschen sittlich zu machen, muß man ihn ästhetisch bilden. Ästhetische Naturanschauungen, gemütergreifende Ereignisse und besonders poetisch-schöne Dichtungen sind vorzügliche Bildungsmittel zur

ästhetischen und dadurch zugleich zur religiösen Erziehung. Die Poesie auf religiösem Gebiete zeigt sich nun am herrlichsten im Kirchenliede. Daß Kirchenlieder im Religionsunterrichte zu benutzen sind, ist darum eine über allem Zweifel erhabene Sache. Oder welcher Lehrer möchte wohl diese Ströme heiliger Dichtkunst, die im Brünnlein der heiligen Schrift ihre Quelle haben und die sich durch alle Jahrhunderte hindurch, besonders aber in deutscher Zunge so gewaltig ergossen haben, bei seinem Religionsunterrichte missen? In den meisten Kirchenliedern sind des Menschen Leid und Gottes Liebe, der Seele Fragen und Gottes Antwort eins; es sind Früchte der Christentreue, hervorgegangen aus einem heiligen und seligen Leben und gereift in der Hitze innerer und äußerer Trübsale; es sind Erbstücke aus der Vergangenheit unserer Väter, die auf Kind und Kindeskind fortgeerbt sind und an denen sich noch heute die gesunkene Zuversicht Tausender aufrichtet Es sind Volkslieder im besten Sinne des Wortes. Wie die Reformation einst nicht allein besungen, sondern auch ersungen worden ist, so leben auch noch heute Lieder wie Paul Gerhardts „Befiehl du deine Wege ꝛc.“; Georg Neumarks „Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.“, Luthers „Ein' feste Burg ist unser Gott ꝛc.“ frisch und warm im Herzen des deutschen Volkes und werden von den Bekennern des Evangeliums gesungen werden, so lange im Herzen unseres Volkes noch der Geist echten Christenglaubens lebt*). Also daß Kirchenlieder in der Schule benutzt werden — teils auswendig gelernt, teils gelesen oder gebetet und gesungen —, das ist eine ab- und ausgemachte Sache. Anders liegt freilich die Frage: **Welche Kirchenlieder sollen im Religionsunterrichte der Schule benutzt werden?**

Je größer der Vorrat an religiösen Dichtungen ist, um so mehr ist die Frage nach der Zahl und der Auswahl der dem Unterrichte zugrunde zu legenden Lieder gerechtfertigt. Wenn irgendwo, so verdient gerade hier der Satz hervorgehoben zu werden, daß es **nicht auf die Quantität, sondern auf die Qualität** der Lieder ankommt. Jeden Monat ein schönes Kirchenlied gut und für das ganze Leben sicher gelernt, ist mehr wert als eine übergroße Anzahl Lieder, die dem Kinde das Heilige verbittern und widerwärtig machen. Auch darf bei der Auswahl der zu lernenden Lieder der Unterschied zwischen alt und neu nicht maßgebend und bestimmend sein, sondern es kommt lediglich und allein auf den heiligen Geist an, der in den Liedern lebt; auf jenen fröhlichen, lebendigen und kräftigen Christenglauben, der sich in ihnen ausprägt; auf die fromme Poesie, die mit ursprünglicher und unaussprechlicher Gewalt das Herz erfaßt, durchglüht und begeistert. Sogenannte Kernlieder, wenn sie durch ihre veraltete Sprache oder durch ihre unästhetischen Bilder Anstoß erregen, sind ebenso zu vermeiden wie manche neuere Lieder, die zwar oft recht schöne Worte, aber wenig Sinn haben**). Am verdächtigsten sind in manchen Gesangbüchern

---

*) „Sie klingen in unserm Gemüte wie Glocken der Heimat, deren Ton doch von keinem andern Geläute an Wohlklang erreicht wird.“ (Schneider.)

**) Gute Liedersammlungen aus neuerer Zeit sind: Spitta, Psalter und Harfe (Leipzig, Friese). Kraus, Geistliche Lieder (Darmstadt, Will). Hammer, Leben und Heimat in Gott (Leipzig, Volkmar). Knauth (Braunschweig, H. Bruhn).

die sogenannten „verbesserten“ Lieder. Dieselben sind oft in einer Weise „verbessert“ (oder richtiger verwässert), daß die eigentlichen Dichter es sich ganz gewiß verbitten würden, wenn sie ihren Namen unter solchen entstellten Liedern sähen. Es ließen sich aus manchen Kirchengesangbüchern unglaubliche Beispiele solcher Verschlechterungen anführen! —

Bei der Auswahl sollte man ferner den **lyrischen Liedern** den Vorzug vor den didaktischen geben. Letztere enthalten oft nichts weiter als gereimte Prosa. Vor allem aber sollte man recht sorglich schöne, christliche **Trost- und Hoffnungslieder** pflegen, weil diese am meisten geeignet sind, die gesunkene Zuversicht Bekümmerter, Kranker und Sterbender aufzurichten. Gerade in den Lebenslagen, in denen nichts, selbst das Leben nicht mehr halten will, greift der Mensch am ehesten zu solchen Liedern und stützt sich auf sie, wie der müde Wanderer auf seinen Stab. — In jedem Falle ist nicht die Zeit der Abfassung des Liedes, sondern der Geist des Liedes, und damit der Geist des Dichters, bei der Wahl das entscheidende Moment. Und das ist's auch, was für den Lehrer bei der **Behandlung des Liedes** in der Schule leitendes Prinzip sein muß. Der Lehrer muß seine Schüler in diesen heiligen **Geist des Liedes** einführen, er muß die Kinder in die Empfindung und in die aus derselben hervorgegangene Betrachtungsweise des frommen Sängers hineinversetzen, so daß sie, indem sie das Lied in sich aufnehmen, es zugleich mit dem Sänger aus sich heraussingen, also fremde Empfindungen zu eigenen Gefühlen machen. Denn wenn das Kind nicht innerlich durchlebt und wenn es nicht fühlt, um was es sich hier handelt, so ist der Zweck, das Lied in die Herzen der Kinder zu bringen, verfehlt. Es ist ja ganz gut, daß man bei der praktischen Behandlung des Liedes die Worterklärung nicht fehlen läßt, daß man den Grundgedanken des Liedes angiebt, den logischen Gedankengang und Zusammenhang nachweist, etwa die Disposition aufstellt und den biblischen Grund sucht, auf dem das Lied erwachsen ist 2c.; aber vor allem ist doch notwendig, daß der Lehrer in den Stunden der Weihe und Andacht das Herz des Kindes zum Aufnehmen des Göttlichen empfänglich macht und seinen Unterricht so anlegt, daß in das Gemüt des Kindes der Geist des Dichters und damit der Geist des Liedes überströmt.

Der Lehrer wird darum immer wohlthun, wenn er zu den Quellen aufsteigt, aus denen das Lied entsprungen ist; wenn er seinen Schülern das Leben des Dichters und die **geschichtliche Veranlassung zur Abfassung des Liedes** mitteilt; wenn er die Wirkungen des Liedes, die es unter merkwürdigen Umständen hervorgebracht hat, den Kindern recht lebendig schildert und durch dies alles die Kinder in den Geist des Dichters und des Liedes weihend einführt, so also, daß sie sich bei dem Liede: „Befiehl du deine Wege 2c.“ auch wirklich so getröstet fühlen und so geduldig werden, wie Paul Gerhardt es war, als er in dem Liede alle seine Sorgen auf den Herrn geworfen hatte; daß bei dem Liede: „Wie soll ich dich empfangen 2c.“ auch wirklich ein Verlangen nach dem Herrn entzündet wird, und daß der evangelischen Kirche Kriegsgesang: „Ein' feste Burg ist unser Gott 2c.“, immer aufs neue wieder das Herz mit jenem Glaubensmute und jener Festigkeit erfüllt, welche, „und wenn

die Welt voll Teufel wär' rc.", getrost dem Feinde entgegensieht, denn „das Reich Gottes muß uns doch bleiben". Bei solcher Behandlung haben dann die Kinder das Lied nicht allein mit dem Kopfe aufgefaßt, sondern auch mit dem Herzen verstanden, und dann steht auch zu erwarten, daß sie das Lied nicht allein gut vortragen werden, sondern daß es auch seine Frucht bringen wird im Gemüte und im Leben. Durch diese Auffassung der Behandlung der Kirchenlieder erklärt es sich nun auch, weshalb die Charakterschilderung der vorzüglichsten Kirchenlieder-Dichter nicht fehlen darf, und daß manch schönes Lied, dessen Geist aber dem Geiste des Kindes noch zu fern liegt und dessen „Sinn" noch nicht als „Gesinnung" im Innern des Kindes sich entfalten kann, lieber wegzulassen ist*).

Die alte Regel: Zuerst der Autor (der Verfasser), dann der Tenor (der Inhalt), endlich der Valor (die Kraft und der Wert des Liedes), bleibt also auch noch für heute empfehlenswert. Indes steht auch kein Hindernis entgegen, **einen andern Weg der Behandlung einzuschlagen**, z. B. sofort mit dem Vorlesen oder, noch besser, mit dem Deklamieren des Liedes zu beginnen und daran die Besprechung anzureihen; denn „wird die Poesie gut vorgetragen, dann bekommt alles Leben, dann strahlt die beseelende Stimme Licht und Glut auf die Vorstellung, dann erst fühlt man, daß Poesie etwas anderes, etwas Erhabeneres ist als Prosa". Nur um Gotteswillen keine Verhunzung des Liedes durch grammatische Exkursionen! „Zu grammatischen Zwecken ein Lied verwenden, heißt einen Helden totschlagen, oder eine Grazie würgen, um an der Leiche zeigen zu können, auch solch ein Wunderbild bestehe bloß aus Haut, Rumpf und Gliedmaßen." Was erklärt wird, kann sich nur auf die Wegräumung von Hindernissen (dunklen Ausdrücken rc.) beziehen, welche das Wohlgefallen am Schönen stören oder das Verständnis nicht zu seinem Rechte kommen lassen.

Wenn das Lied (kurz und gut) erklärt ist, dann muß es **eingeprägt werden, und zwar so fest und so sicher**, daß es noch in den spätesten Jahren Eigentum des Menschen ist. Gar mancher hat das Lied: „Befiehl du deine Wege und was dein Herze kränkt rc.", unter dem Schutte der Weltfreude lange Zeit vergraben, aber in den Stunden der Trübsal es sich zum Trost aus dem Schutte der Vergangenheit wieder hervorgeholt und seine gebeugte Seele an ihm wieder aufgerichtet. Gar manche Mutter denkt erst am Sterbebette ihres Kindes, wenn sie dem entschlafenen Liebling den letzten Kuß auf die bleichen Wangen drückt, wieder an das Wort: „Was Gott thut, das ist wohlgethan", das sie einst in der Schule gelernt hat, und erst jetzt betet sie das herrliche Lied, zwar leise und still, aber glaubensfreudig und herzerhebend. Man lasse sich darum die Mühe der **öfteren Repetition** doch ja nicht verdrießen; es gilt auch hier das Wort: „Verdirb es nicht, es ist ein Segen drin."

2. Aus dem Gesagten ergiebt sich nun eigentlich von selbst, wann das Lied in der Schule zur Anwendung kommen soll. Manche

*) Übrigens macht das Leben dem Kinde gar vieles deutlich, was die Schule nur annähernd klar machen konnte. Hoffentlich hat jeder nur einigermaßen erfahrene Lehrer genug Beispiele für die Richtigkeit dieser Behauptung aufzuweisen. Es gilt dies besonders von den Trostliedern, welche erst in den Stunden der Leiden zum vollen Verständnis kommen, dann aber auch um so segensreicher wirken.

haben vorgeschlagen, es mit dem Kirchenjahre in Verbindung zu bringen, also z. B. wenn die Adventsglocken das neue Kirchenjahr einläuten, zu beten und zu singen: „Wie soll ich dich empfangen?“ oder: „Kommst du nun, Jesu, vom Himmel herunter auf Erden“, wenn die heilige Weihnachtszeit anbricht und der leuchtende Christbaum Licht und Leben in die kalte Winterszeit ausstrahlt u. s. w. Andere haben gemeint, es sei besser, das Kirchenlied mit der Kirchengeschichte zu verbinden*), noch andere, es als Morgengebet 2c. zu benutzen, es überhaupt anzustimmen, wann und wo sich dazu Gelegenheit biete. Nun kann man aber wohl kaum bessere Gelegenheit haben, als beim Religionsunterrichte selbst; wir meinen darum auch, daß z. B. das Lied: „Was Gott thut, das ist wohlgethan“, nirgends besser hinpaßt als in die Stunde, in welcher der Lehrer seinen Kindern die Unbegreiflichkeit der göttlichen Weltregierung und Gottes Vaterliebe geschildert; und daß das Lied: „Meinen Jesum lass' ich nicht 2c.“ niemals tiefer ins Herz dringt als da, wo der Lehrer die Leidensgeschichte des Herrn beendet hat und nun seine und seiner Kinder Gefühle in dem obigen Liede ausspricht. Steht das Lied **nicht vereinsamt und isoliert da, sondern ist es mit dem gesamten Unterricht organisch verbunden;** erscheint es dem Kinde als eine reife Frucht am Baume des Religionsunterrichtes; giebt das Lied dem Gegenstande, oder der Gegenstand dem Liede, Licht und Leben und wird das Lied bei jeder nur einigermaßen passenden Gelegenheit deklamierend und **singend** wiederholt und immer in neue Beziehungen gesetzt: so ist nicht allein das Behalten im Gedächtnisse ge-

*) So z. B. Schüren: „Hat die Schule den Glaubensmut und die Glaubenstreue der Märtyrer gesehen, so singt sie: ‚Der Glaube siegt, hoch wehn des Kreuzes Fahnen.‘ Haben die Väter in Nicäa ihren Glauben bekannt, so singen die Kinder: ‚Wir glauben all' an einen Gott 2c.‘ Bei der Schilderung der mittelalterlichen Finsternis und der Verfolgung der Gläubigen, namentlich der Waldenser: ‚Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ, weil es nun Abend worden ist 2c.‘ oder: ‚Wär' Gott nicht mit uns diese Zeit 2c.‘ Bei den Scheiterhaufen von Hus, Savonarola u. a. Wahrheitszeugen: ‚Christus, der ist mein Leben, Sterben ist mein Gewinn 2c.‘ oder: ‚Valet will ich dir geben, du arge, böse Welt 2c.‘ Vor der Schloßkirche zu Wittenberg: ‚Nun freut euch, lieben Christen g'mein 2c.‘ Bei des Kaisers Zürnen und Drohen nach dem Reichstage zu Speier: ‚Ein' feste Burg ist unser Gott 2c.‘ An Luthers Sterbebette: ‚In Christi Wunden schlaf' ich ein 2c.‘ In der Not des Schmalkaldischen Krieges: ‚Wo Gott, der Herr, nicht bei uns hält 2c.‘ oder: ‚Erhalt uns, Herr, bei deinem Wort 2c.‘ Bei den kirchlichen Wirren nach dem Augsburger Frieden: ‚Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ 2c.‘ oder: ‚Laß mich dein sein und bleiben 2c.‘ In der Not des Dreißigjährigen Krieges: ‚Verleih uns Frieden gnädiglich 2c.‘ oder: ‚Wann, ach wann wird doch erscheinen der gewünschte Friedenstag? 2c.‘ Bei der Lützener Schlacht das Lied, welches Gustav Adolf vor der Schlacht mit seinem Heere gebetet hat: ‚Es wolle Gott uns gnädig sein 2c.‘ oder auch Gustav Adolfs Feldlied: ‚Verzage nicht, du Häuflein klein 2c.‘ Bei der Vertreibung der Böhmen und später der Salzburger aus dem Vaterlande: ‚Ich bin ein armer Exulant 2c.‘ Bei dem Schluß des Westfälischen Friedens: ‚Gott Lob, nun ist erschollen das edle Fried- und Freudenwort 2c.‘ Bei der Schilderung des im 18. Jahrhundert überhandnehmenden Unglaubens: ‚Ach Gott, vom Himmel sieh darein 2c.‘ Bei der Belehrung über das Missionswerk in unserer Zeit: ‚Es wolle Gott uns gnädig sein 2c.‘ oder: ‚Wach auf, du Geist der ersten Zeugen 2c.‘ u. s. w.“

sichert, sondern auch das Behalten im Herzen verbürgt. Doch was soll man noch weiter von dieser Sache reden? Die Hauptsache ist und bleibt es ja doch, daß im Lehrer das Leben geworden ist, was in den Kindern zum Leben kommen soll, und daß die Kinder ihrem Lehrer ansehen, daß er nichts Höheres kennt als das, was er ihnen als das Höchste darbietet — die Religion des Christentums.

„Ihr werdet nie das Herz zum Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht." (Goethe.)

3. Was die Zahl der zu lernenden Lieder anlangt, so ist zu bemerken, daß dieselbe nicht eine zu große sein darf. Ein ganzes Gesangbuch auswendig lernen lassen zu wollen, kann kein vernünftiger Mensch verlangen. Fünfzehn bis zwanzig Lieder auf die acht Jahre des Schullebens verteilt — für jedes Schuljahr durchschnittlich zwei —, und diese Lieder allmählich — in einzelnen Strophen — zur Einübung gebracht, das ist mehr wert, als die Überzahl, die dem Kinde nichts nützen, wohl aber die Liebe zum Ewigen ertöten kann. Von diesem Grundsatze ausgehend, sind in den bisherigen Lehrplänen der biblischen Geschichte auch immer einzelne Liederstrophen eingeflochten, die, wenn sie in der Oberklasse zusammengestellt werden, die Arbeit daselbst um ein Bedeutendes erleichtern.

4. Was an Liedern in den beiden oberen Klassen zu lernen, resp. in den Unterricht einzuflechten ist, zeigt das nachfolgende Verzeichnis.

a) Klasse II.

In dieser Klasse werden außer den im Anschluß an die biblische Geschichte in Betracht kommenden Liederversen in einem zweijährigen Kursus nachstehende acht Lieder ganz gelernt: 1) Ach bleib mit deiner Gnade rc. 2) Lobe den Herren, den mächtigen König rc. 3) Nun danket alle Gott rc. 4) In allen meinen Thaten rc. 5) Wer nur den lieben Gott läßt walten rc. 6) Mein erst Gefühl sei Preis und Dank rc. 7) Nun ruhen alle Wälder rc. 8) Jesu, geh voran rc.

Die betreffenden Lieder sind auf zwei Schuljahre in folgender Weise zu verteilen:

Erstes Jahr.

Sommerhalbjahr: 1) Lobe den Herrn rc. — 2) Wer nur den lieben Gott rc.
Winterhalbjahr: 3) Mein erst Gefühl sei Preis rc. — 4) Jesu, geh voran rc.

Zweites Jahr.

Sommerhalbjahr: 1) In allen meinen Thaten rc. — 2) Nun danket alle Gott rc.
Winterhalbjahr: 3) Nun ruhen alle rc. — 4) Ach bleib mit deiner Gnade rc.

Damit die Lieder sicheres Eigentum der Kinder werden, hat die I. Abteilung der Klasse allemal das zu gleicher Zeit im vorhergehenden Jahre gelernte Lied zu repetieren.

b) Klasse I.

Zu den in der II. Klasse erklärten und memorierten acht Kirchenliedern kommen in Kl. I noch nachstehend verzeichnete zwölf Lieder hinzu.

Dieselben werden auf zwei Jahre verteilt, so daß also in jedem Jahre sechs derselben zu erläutern und zu lernen sind. Wie in der II. Klasse, so werden auch hier von der I. Abteilung allemal die in der entsprechenden Zeit des vorhergehenden Jahres gelernten Lieder repetiert.

Erstes Jahr.

Sommerhalbjahr: 1) Wie groß ist des Allmächt'gen Güte (Gellert).
2) Befiehl du deine Wege (P. Gerhardt).
3) Auf Gott und nicht auf meinen Rat (Gellert).
Repetition der Lieder: Lobe den Herrn, den mächtigen König 2c. — Nun danket alle Gott 2c. — In allen meinen Thaten 2c. — Wer nur den lieben Gott läßt walten 2c.

Winterhalbjahr: 4) Liebster Jesu, wir sind hier 2c. (T. Clausnitzer).
5) Nun laßt uns gehn und treten 2c. (P. Gerhardt).
6) O Haupt, voll Blut und Wunden 2c. (P. Gerhardt).
Repetition der Lieder: Ach bleib mit deiner Gnade 2c. — Jesu, geh voran 2c. — Mein erst Gefühl sei Preis und Dank 2c. — Nun ruhen alle Wälder 2c.

Zweites Jahr.

Sommerhalbjahr: 1) Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut 2c. (J. Schütz).
2) Ich singe dir mit Herz und Mund 2c. (P. Gerhardt).
3) Was Gott thut, das ist wohlgethan 2c. (S. Rodigast).
Repetition der Lieder vom ersten Jahre.

Winterhalbjahr: 4) Ein' feste Burg ist unser Gott 2c. (Luther).
5) Wie soll ich dich empfangen 2c. (P. Gerhardt).
6) Mir nach! spricht Christus, unser Held 2c. (Angelus Silesius).
Repetition der Lieder vom ersten Jahre.

Litteratur.

Fr. Schultz und R. Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche als Grundlage zur Veranschaulichung der Geschichte der kirchlichen Dichtung für die Schule erläutert. (Breslau, Dülfer. 2,35 M.)

O. Schulze, Ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder. (Berlin, Wohlgemuth. 2,80 M.)

5. Der Katechismus.

„Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde wird durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern vermittelt; dabei ist aber Überladung des Gedächtnisses zu vermeiden.

Im allgemeinen gilt es als Regel, daß besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern auf der oberen Stufe, in der mehrklassigen Schule frühestens in den Mittelklassen eintreten.

Es sind dafür höchstens zwei Stunden anzusetzen. Wofern nicht besondere Verhältnisse eine Änderung nötig machen, fallen, wo der Luthersche Katechismus eingeführt ist, nur die drei ersten Hauptstücke desselben in das Pensum der Volksschule, und zwar in der Art, daß auf der Unterstufe der einfache Wortlaut der zehn Gebote und des Vaterunsers, auf der Mittelstufe die beiden ersten Hauptstücke des kleinen Katechismus mit der Lutherschen Erklärung, auf der Oberstufe das dritte Hauptstück zur Aneignung kommen.

Die Erklärung der folgenden Hauptstücke bleibt dem Konfirmationsunterrichte überlassen." Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Diese Forderungen der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 enthalten insofern einen wesentlichen Fortschritt, als

sie erstens nur die **Besprechung der drei ersten Hauptstücke** verlangen. Die der beiden letzten verweisen sie in den Konfirmandenunterricht. Es ist dies auch die Meinung Luthers, welcher in seinen Werken (Ausg. von Walch, Tl. X, S. 7. 185. 273) ausdrücklich hervorhebt: „In diesen dreien Stücken" — den zehn Geboten, dem Glauben und dem Vaterunser — „steht fürwahr alles, was in der Schrift stehet und immer gepredigt werden mag, auch alles, was einem Christen not zu wissen, gründlich und überflüssig begriffen ist." Es stimmt diese Auffassung auch mit der des gläubigen Nitzsch überein (vgl. dessen „Praktische Theologie", Tl. II, S. 199, § 201) und hat auch den Beifall von Zezschwitz. Der letztere sagt in seinem „System der Katechetik" ausdrücklich: „Der Stoff des Konfirmandenunterrichtes ist zunächst durch die letzten Hauptstücke des Katechismus gekennzeichnet, und der Unterricht kann nach ihnen in der That passend und kurz der Sakramentsunterricht heißen. Die immer allgemeinere Rückkehr zu diesem echt kirchlichen Verständnis der pfarramtlichen Bereitung der Katechumenen gehört zu den erfreulichsten Erscheinungen der neueren Zeit." Da indes in den letzten Jahren verschiedene Kirchensynoden sich gegen den Ausschluß des 4. und 5. Hauptstückes vom Katechismusunterricht der Schule ausgesprochen haben, weil in manchen Gegenden der Konfirmandenunterricht eine zu kurze Dauer habe u. s. w., so hat der preußische Kultusminister in einem Ministerialdekret vom 24. Juli 1884 bestimmt,

„daß überall da, wo es die Verhältnisse der Schule ermöglichen, den Kindern ein Wort- und Sprachverständnis der sämtlichen Hauptstücke des kleinen Lutherschen Katechismus zu geben, dieses vollständig in den Lehrplan der Schule aufgenommen werde. Bei Schulen, wo dies nicht der Fall ist (Hüteschulen, Sommerschulen, Fabrikschulen, utraquistischen Schulen, überfüllten Schulen) wird es dagegen sein Bewenden haben müssen, daß die Kinder neben den drei ersten Hauptstücken des Katechismus nur die Einsetzungsworte der Sakramente lernen".

2. Ein zweiter Fortschritt besteht in der organischen Verbindung des Katechismusunterrichtes mit der biblischen Geschichte, dem Bibelspruche und dem Kirchenliede. Es hat eine Zeit gegeben, in der man Luthers Wort über Gottes Wort setzte und lutherischer war als Luther selbst, und es gab eine andere, in der man den Kindern eigens für diesen Zweck verfertigte Paragraphen zum Katechismustext diktierte und einprägte und sich dabei weder um den Katechismus, noch um das Verständnis der Bibel kümmerte. Jene Paragraphen schwammen dann gleich den königlichen Schwänen auf der Oberfläche des Unterrichtes mit spreizendem Gefieder, während tief unten im Grunde die Sprüche der heiligen Schrift so winzig klein erschienen, daß man sie kaum erkennen konnte. Wenn man einmal nach einer biblischen Beweisstelle fragte, so verstummten die Kinder und wußten sich nicht eher zurechtzufinden, bis man ihnen den Anfang des Bibelspruches vorsagte. Diesem Unwesen ist durch die obigen Bestimmungen gesteuert. Auch der Katechismusunterricht, wie er hier verlangt wird, ist nichts anderes als **ein Religionsunterricht in und aus der Bibel.** Die Textworte des Lutherschen Katechismus sind gleichsam nur die Überschriften zur biblischen Behandlung, der ganze Katechismus aber ein auf dem Grunde der heiligen Schrift auferbautes

Dispositionsbüchlein. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, kann man sich aber auch unmöglich mit dem bloßen Auswendiglernen des Katechismus begnügen. Wenn dies in früheren Zeiten geschah, so konnte man dieses mechanische Verfahren allenfalls noch mit den damaligen Zeitverhältnissen entschuldigen. Denn als Luther seinen Katechismus schrieb, war die Bibelübersetzung des großen Reformators noch nicht vollendet, die herrlichen Kirchenlieder waren noch nicht gedichtet, und die Perioden, Thatsachen und Charaktere der christlichen Kirchengeschichte waren noch nicht so aufgehellt, wie dies jetzt der Fall ist. Jetzt, da in den Schulen „die kläglich elende Not" nicht mehr vorhanden, die Luther erfahren, „da er ein Visitator war", jetzt, da uns alle Schätze des Christentums aufgeschlossen sind, liegen die Verhältnisse anders.

3. Ein weiterer Fortschritt, den die Allgemeinen Bestimmungen betonen, ist für die ungeteilte Volksschule die Verlegung des eigentlichen Katechismusunterrichtes auf die obere Stufe. Erst Geschichte, dann Lehre, erst das konkrete Leben, dann die mehr abstrakte Reflexion! In der untern Stufe der ungeteilten Volksschule sollen darum einzelne Katechismusstücke nur *gelegentlich* zur Einprägung kommen und zwar so, daß nach der Erzählung einer biblischen Geschichte der Inhalt derselben entweder in einem Bibelspruch oder Katechismusabschnitt zusammengefaßt wird. In mehrklassigen Schulen — also auch in der unsrigen — tritt die Katechismuslehre frühestens in der **Mittelklasse** als gesonderter Unterrichtsgegenstand mit wöchentlich einer Stunde auf. Auch hier ist der Grundsatz zu berücksichtigen, daß sich der betreffende Unterricht an die biblische Geschichte *anlehnt* und von ihr seine Auslegung erhalten muß, so daß die Kinder erkennen lernen, wie der Katechismus aus der *Schrift herausgewachsen* ist. Ein Katechismusunterricht *ohne* biblische Geschichte gleicht einem Baume ohne Wurzel!

Der Kursus für diese Stufe (II. Klasse) ist bei wöchentlich einer Stunde (in der auch noch die Kirchenlieder zu erklären sind) *einjährig*. Das Pensum des Unterrichtes bilden das erste und zweite Hauptstück des Lutherschen Katechismus. Die genannten Stücke werden sämtlich aus der biblischen Geschichte entwickelt, nach erfolgter Entwickelung samt der Erklärung Luthers dem Wortlaute nach eingeprägt, gegliedert und unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Beispielen aus dem Leben und schon gelernten Bibelsprüchen und Liederversen — auch wohl durch Sprichwörter ethischen Inhaltes in vorwiegend katechetischer Form nach Wort und Inhalt belebt und fruchtbar gemacht.

Der Stoff verteilt sich dabei folgendermaßen:

1.— 4.	Schulwoche:	Über den Katechismus — das erste und das zweite Gebot.
5.	„	Repetition.
6.— 9.	„	Das dritte, das vierte und das fünfte Gebot.
10.	„	Repetition.
11.—15.	„	Das sechste, das siebente und das achte Gebot.
16.	„	Repetition.
17.—19.	„	Das neunte und zehnte Gebot und der Schluß des ersten Hauptstückes.
20.	„	Repetition.

21.—26. Schulwoche: Der erste Artikel. [I. Was Gott gethan hat: a) die Schöpfung (2 Stunden), b) die Erhaltung (1 Stunde), c) die Regierung (1 Stunde). II. Was ihn dazu bewogen hat (1 Stunde). III. Was wir ihm dafür schuldig sind (1 Stunde).]

27. " Repetition.

28.—33. " Der zweite Artikel. [I. Die Person des Erlösers: a) seine Namen und b) seine beiden Naturen (1 Stunde). II. Das Leben des Erlösers (3 Stunden). III. Das Werk des Erlösers: a) wen hat er erlöst? b) wovon hat er mich erlöst? (1 Stunde), c) womit hat er mich erlöst? und d) wozu hat er mich erlöst? (1 Stunde).]

34. " Repetition.

35.—39. " Der dritte Artikel. [I. Vom heiligen Geist und der Heilsordnung (3 Stunden). II—IV. Von der Heilsanstalt, der Vergebung der Sünden und den letzten Dingen (2 Stunden).]

40. " Repetition.

Bei der Einprägung sind die Regeln zu berücksichtigen, welche Schumann in seinem Lehrbuche der Pädagogik, Bd. II, aufstellt:

„a) Das gute, d. h. richtig betonte Sprechen des Katechismus ist auf allen Stufen eine Förderung der Erklärung, deren Bedeutung nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Es muß auf dieser Stufe, wo Luthers Erklärung mit ihren komplizierten Sätzen, wo namentlich die Erklärung der Artikel mit ihrem klassisch-schönen Periodenbau hinzutritt, recht nachdrücklich daran erinnert werden.

b) Die Auslegung geschieht durch Veranschaulichung an biblischen Geschichten*) und durch wirkliche Entfaltung des Katechismustextes mit Hilfe von Luthers Erklärung, welche allerdings

α) sprachlich durch Umschreibung fremder Ausdrücke, Ableitung, Aufzeichnung der Satzbeziehungen u. s. w. und durch gutes Sprechen den Kindern verständlich gemacht,

β) durch biblische Geschichten beleuchtet, dann aber

γ) zur Entfaltung und Gliederung des Katechismustextes benutzt werden muß."

Dabei bleibt es eine Hauptregel: „Erkläre den Text nach Luthers Erklärung!"**)

4. Die systematische Behandlung des Katechismus beginnt auch in unserer Schule erst auf der **Oberstufe** und zwar wöchentlich in 2 Stunden. Was zunächst die Methode anlangt, so muß dabei be-

*) Es können aber auch Beispiele aus dem Leben und der Weltgeschichte treffliche Dienste leisten.

**) Die Erklärung Luthers muß wirklich gleich von vornherein auftreten als das, was sie ist, nämlich als Erklärung zu dem Texte der Gebote, Artikel u. s. w. Es ist keine geringe Verwirrung, die dadurch angerichtet wird, daß man erst den Text, dann wieder für sich die Luthersche Erklärung erläutert, so daß beim ersten Hauptstück gewissermaßen zwanzig Gebote auftreten. Man hat nur zuerst die sprachlichen Schwierigkeiten, die sich für die Kinder bei der Erklärung Luthers ergeben, hinwegzuräumen, damit sie verstehen, was da gesagt ist, dann die Erklärung zur weiteren Entfaltung des Textes zu benutzen und darauf zu halten, daß der Lehrinhalt durch Beachtung der Glieder der Erklärung vor den Augen der Kinder sich mehr und mehr entfalte.

rücksichtigt werden, daß die Religion nicht bloß Sache der Erkenntnis, sondern auch Sache des Gemütes und des Willens ist, und daß durch sie der ganze Mensch gebildet und veredelt werden soll. Verstand und Gemüt sind die beiden Pupillen, durch welche der Strahl des Glaubens und der Liebe in die Seele dringt. Daraus ergiebt sich von selbst die notwendige Folge, daß wir, streng genommen, hierbei alle Lehrformen in Anwendung zu bringen haben, also weder ausschließlich die dem Verstande besonders zusagende katechetische, noch ausschließlich die rein akroamatische Lehrform, sondern, jenachdem der Lehrstoff mehr doktrinär oder mehr erbauend ist, die eine oder die andere dieser Lehrformen vorherrschen lassen müssen. Das **erbaulich-belehrende Gespräch** wird jedenfalls der beste Mittelweg sein. Es hat eine Zeit gegeben, in welcher im Religionsunterrichte die katechetische Lehrform die allein maßgebende war. Wenn dies beim Unterrichte in der deutschen Sprachlehre, im Rechnen und in der Geometrie der Fall ist, so kann man damit vollkommen einverstanden sein; im Religionsunterrichte aber muß man sich dagegen erklären. Was ein Kind finden kann, mag man immerhin aus ihm entwickeln; was aber nicht im Kinde ist, das kann auch nicht aus ihm heraus entwickelt werden. Wer in der Rechenstunde giebt, was sich entwickeln läßt, thut unrecht; wer aber im Religionsunterichte entwickeln will, was sich nicht entwickeln läßt, und auch nicht geben will, was gegeben werden muß, der thut auch unrecht. Jenes sentimentale Vordozieren und sermonartige Predigen, welches dem Kinde sagt, was es fühlen soll, taugt nichts, denn dadurch wird die Quelle aller selbständigen Gedankenerzeugung verschüttet. Jenes Gefühl, wie es der griechische Philosoph hatte, als er nach langem Hin- und Hersinnen endlich sein „Gefunden, gefunden!" ausrief, ist mit keinem Wonnegefühl zu vergleichen. Der Lehrer leite also seine Schüler so, daß sie dies Wonnegefühl recht oft erleben. Allein jenes alles zerdenkende und alles zerfasernde Katechisieren, welches das Kind auf der Gedankenbahn des Lehrers hin- und herzieht, und wodurch in ihm nur eine irreligiöse und indifferente Kälte erzeugt und ein inniges, liebevolles Versenken in das Unterrichtsobjekt und dessen freie Anwendung unmöglich gemacht wird, kann durchaus nicht empfohlen werden. Diese fadenartig, in langen Ketten und Folgerungen sich fortbewegenden katechetischen Entwickelungen sind den Kindern von jeher schrecklich unangenehm gewesen, und das wird so bleiben, so lange die Kinder Kinder sind und als solche den Wechsel und die gemütliche Anregung lieben. Man kann dem freilich die Versicherung entgegenstellen, man habe — gleich Dinter — durch das Katechisieren das Wort „Es werde Licht!" in den Köpfen der Kinder zur Wahrheit machen wollen. „Durch den Kopf zum Herzen!" Ich will das glauben, aber das andere wird man jedenfalls doch auch glauben: „Die kindliche Seele wird zuerst und am meisten dadurch gekräftigt und im Denken gefördert, daß sie geistbildende Stoffe in sich aufnimmt. Wenn einem lebendigen Leibe Nahrungsstoffe zugeführt werden, so bemächtigt er sich derselben, verarbeitet sie still in Lebenssaft und mehrt so seine Lebenskraft. Bei der Seele ist's fast ebenso. Mit den von ihr aufgenommenen Denkstoffen operiert sie,

und die stille Beschäftigung mit denselben mehrt ihre Kraft. Tausende von Lehrern würden bei weniger Mühe und Verdruß viel schönere Früchte gesehen haben, wenn sie der geistbildenden Macht des Stoffes mehr zugetraut hätten, als ihren didaktischen Künsten.“ (Schüren.) Das Vortragen hat seine Zeit, das Entwickeln hat auch seine Zeit. Man soll, wie gesagt, nicht geben, was man entwickeln kann, und soll nicht entwickeln, was man geben muß. Beim Unterrichte in der Religion gelten also, wie in allen anderen Unterrichtsgegenständen, die Grundsätze der naturgemäßen Pädagogik: vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Nahen zum Fernen, von der Anschauung zum Begriff. Als Unterrichtsformen aber wechseln und unterstützen sich die heuristische und akroamatische. „Bald im trauten Zwiegespräche“, sagt Schmidt in seinem Entwurfe, „bald in zusammenhängender Rede, bald in schlichten, einfältigen Worten, bald in göttlicher Begeisterung, bald den gegebenen Hauptgedanken zergliedernd, bald von anerkannten Wahrheiten durch Schlüsse zu neuen aufsteigend, bald mit Gründen, bald mit Gleichnissen und Beispielen, immer aber besonnen und mild im ganzen Auftreten, immer im Vortrag und in der Fragestellung dem jedesmaligen Alter angemessen und darum erst in Anschauungen, dann in Beispielen und zuletzt in Gründen und Beweisen, immer die Bildung von Denken, Fühlen und Wollen ungetrennt, immer Glaubens- und Sittenlehre in engster Verbindung, immer endlich in Demut und Ehrfurcht vor dem Höchsten, was der Mensch hat und was er denken und fühlen kann: so muß der Religionslehrer in der Schule auftreten, wenn er in seinen Schülern religiöses Leben erwecken und wenn er dem Ideal aller Ideale, auch für die Lehrerwelt, nacheifern will.“ Welche der eben bezeichneten Lehrformen in dem einen oder dem andern Falle anzuwenden sind, muß der Lehrer wissen. Den Ärzten wie den Lehrern können allgemein leitende Grundsätze in Büchern gegeben werden; aber wenn es gilt, sie auf besondere Fälle anzuwenden, ist er auf sein eigenes Urteil angewiesen.

Wie mit dem Vortragen und Entwickeln, so muß auch mit dem **Memorieren und Hersagen** des Katechismus und der Katechismussprüche der rechte Gebrauch gemacht werden. Auch hier darf das Individuelle des Kindes nicht ohne Berücksichtigung bleiben. Manche Kinder sind schwer von Begriffen, haben aber ein gutes Gedächtnis; andere fassen schnell, vergessen aber auch ebenso schnell. Es thut darum not, daß die Zahl der Gedächtnislektionen nicht so groß bemessen werde. „Hundert Kernsprüche“ — sagt Dr. Gräfe in seiner ‚Deutschen Volksschule‘ — „auf mehrere Jahre verteilt und durch stete Wiederholung zu gelegener Zeit zum unveräußerlichen Eigentume gemacht, bringen tausendmal mehr Segen für christlichen Sinn, Frömmigkeit und Leben, als die leider gewöhnliche Überladung.“ Ist es eine Wahrheit, daß es besser ist, weniges gut zu lernen, als vieles nur halb, so muß auch das andere Berücksichtigung finden, daß nämlich nur das zum Auswendiglernen dargeboten werden darf, was dem Schüler bis zu einem gewissen Grade zum Verständnis gebracht worden ist. Wer kein Latein versteht, für den ist's eine schwere Last, eine Rede Ciceros auswendig zu lernen; aber nicht viel weniger verlangt man von den Kindern, wenn man ihr Gedächtnis mit einer Last unverstan-

dener Bibelsprüche betrachtet. „Ein solches Kind gleicht dann dem Sohne, welchem die fürsorgende Mutter vor der Abreise noch alle Taschen vollstopft und der schon in den ersten Tagen im Leben der Fremde die ihm beschwerliche Last abwirft. Er wirft dann mehr von sich, als gut ist.“ Wer der Jugend Bibelsprüche, an denen die religiöse Wahrheit haftet, unverlierbar einprägen will, muß daher nicht nur solche auswählen, und zwar nur solche, welche einen ethischen Inhalt und eine ästhetische Form haben, „**biblische Sternbilder**“, sondern er muß dieselben auch vor der Einprägung erst den Kindern durch seine Erläuterung verständlich und lieb machen. Nur erst dann sind sie ihnen in der spätern Zeit ihres Lebens das, was sie sein sollen: „ein' gute Wehr' und Waffen“.

Im übrigen wird es genügen, an dieser Stelle auf **Luthers Vorrede** zu seinem kleinen Katechismus zu verweisen. Will man aber noch eine besondere Regel haben, so möchte ich Anfängern das Schema empfehlen, welches Dr. Schumann in seiner Pädagogik, Bd. II, zur schriftlichen Vorbereitung vorschlägt:

a) Einleitung (am besten nach der Andacht Rekapitulation des Pensums der vorigen Stunde und Verknüpfung mit dem neuen Pensum);
b) Angabe des Textes, Zergliederung desselben mit Erklärung der unverständlichen Wörter, Redewendungen und Sachen;
c) weitere Ausführung der Entwickelung der biblischen Geschichte, Spruch 2c.;
d) Zusammenstellung;
e) Schluß (kurze Ermahnung, Anwendung, Vorsatz 2c.).

Die einzige Art, den Katechismus zu behandeln, ist dies freilich nicht, denn in vielen Fällen empfiehlt sich statt dieser **analytischen Behandlung**, bei welcher der Katechismustext wie ein Sprachstück behandelt und zum Ausgangspunkte der Besprechung genommen wird, die **synthetische Behandlung** noch ungleich mehr. Bei letzterer ist die biblische Geschichte der Ausgangspunkt und der Katechismustext das Resultat.

Nur die eine Frage ist hierbei noch zu entscheiden, die nämlich, ob der Katechismus in der Oberklasse in einem **ein- oder zweijährigen Kursus** durchgemacht werden müsse. „Wie ich im allgemeinen gegen die langen Kurse bin“ — sagt Schüren in seinen ‚Gedanken über den christlichen Religionsunterricht‘ ganz treffend —, „so bin ich es ganz besonders bei dem Katechismus-Unterricht. Ist denn das Durchnehmen einer Sache schon das Aufnehmen der Sache? Noch lange nicht. Wie heißt die tägliche, nie endende Klage zahlloser Lehrer? ‚Hundertmal hab' ich's gesagt, und nun wißt ihr's doch nicht‘ u. s. w. ‚In voriger Woche erst habt ihr's gelernt, und nun ist alles schon wieder vergessen‘ u. s. w. ‚Das habt ihr so gut gekonnt, und nun ist's doch, als hättet ihr es nie gelernt; ich muß mich noch zu Tode ärgern über eure Flüchtigkeit und Faulheit‘ u. s. w.! — Nein, mein Lieber, nicht zu Tode ärgern, sondern — sich besinnen und — sich bessern. Haben denn die Kinder etwa sich vorgenommen, nicht zu begreifen, nicht zu behalten? Ist es Bosheit von ihnen, daß sie nicht verstehen und nicht behalten? Ist es

ihnen angenehm oder unangenehm, daß sie nicht antworten können? Woher kommt es denn, daß sie so oft nicht verstehen, nicht behalten? Wir Lehrer sind schuld daran. Statt die Kinder anzuklagen, sollten wir sie beklagen und Abbitte bei ihnen thun, daß wir sie so verkehrt behandeln und ihnen dadurch so großen Schaden thun. Wir zerstreuen, wo wir sammeln sollten; wir gehen in die Weite und Breite, wo wir in die Tiefe gehen sollten, und vergessen, daß ein Kind oft, sehr oft hören muß, was es behalten soll. Zu diesen und anderen Verkehrtheiten reizt besonders der lange Kursus. Und so kommt es denn, daß bei demselben viel gelehrt und viel gelernt wird, und — daß die Kinder am Ende wenig wissen, wenig können und noch weniger haben."

5. Diesem Grundsatze entsprechend, behalten wir in unserer Schule den einjährigen Kursus bei, verteilen denselben aber auf zwei Schuljahre in der Weise, daß in dem einen Jahre das erste Hauptstück und der erste Artikel des zweiten Hauptstückes ausführlich, der zweite und der dritte Artikel und das dritte Hauptstück dagegen in aller Kürze (repetitorisch) behandelt werden, während in dem andern Jahre der zweite und der dritte Artikel und das dritte Hauptstück einer ausführlichen Behandlung unterzogen und dagegen das erste Hauptstück und der erste Artikel des zweiten Hauptstückes nur repetitorisch vorgeführt werden. Dem Unterrichte legen wir zugrunde: J. A. Block, Katechismusunterricht (Leipzig, Merseburger), und es gestaltet sich deshalb der Verteilungsplan für beide Jahre folgendermaßen:

Erstes Jahr.

1.	Schulwoche:	S. 15—17.	Einleitung: Die heilige Schrift. — Andere Quellen der Gotteserkenntnis. — Der Katechismus.
2.— 4.	"	" 18—24.	Das erste Hauptstück. — Das erste Gebot.
5.— 7.	"	" 25—32.	Das zweite und das dritte Gebot. Bei letzterem die Einrichtung des öffentlichen Gottesdienstes (Kehr, Religionsunterricht, Bd. II, S. 237—243.)
8.	"		Repetition.
9.—11.	"	" 32—37.	Das vierte Gebot. — Rückblick und Vorblick. — Das fünfte Gebot.
12.	"		Repetition.
13.—16.	"	" 38—46.	Das sechste, das siebente, das achte, das neunte und das zehnte Gebet.
17.	"		Repetition.
18.—20.	"	" 46—49.	Der Schluß der Gebote. — Repetition des ganzen ersten Hauptstückes. — Die Bedeutung des Gesetzes.
21.	"	" 49—50.	Das zweite Hauptstück: Glaube — Glaubensbekenntnis.
22.—28.	"	" 51—59.	Der erste Artikel: — Ich glaube an Gott (1 Stunde). I. Was Gott gethan: a) die Schöpfung (3 Stunden), b) die Erhaltung (2 Stunden), c) die Regierung (3 Stunden). II. Warum hat Gott das gethan? (1 Stunde.) III. Was bin ich ihm dafür schuldig? (1 Stunde.) Repetition (3 Stunden).

29.—31. Schulwoche:	S. 59—76.	Der zweite Artikel (repetitorisch): I. Von der Person des Erlösers: a) seine Namen (1 Stunde), b) seine beiden Naturen (1 Stunde). II. Das Leben oder die beiden Stände des Erlösers (2 Stunden). III. Das Werk des Erlösers: a) Wen? b) Wovon? c) Womit? d) Wozu? (3 Stunden.)
32.—34. „	„ 77—90.	Der dritte Artikel (repetitorisch): I. Das Wesen des heiligen Geistes (1 Stunde), II. Die Stätte seiner Wirksamkeit (1 Stunde). III. Das Wirken des heiligen Geistes (3 Stunden). IV. Die letzten Dinge 2c. (1 Stunde).
35.—37. „	„ 91—117.	Das dritte Hauptstück: Vom Gebet (1 Stunde), die Anrede und die erste Bitte (1 Stunde), die zweite und die dritte Bitte (1 Stunde), die vierte und die fünfte Bitte (1 Stunde), die sechste und die siebente Bitte und der Schluß (1 Stunde).
38. „		Repetition (besonders des Katechismustextes).
39.—40. „		Überblick über die zwei letzten Hauptstücke.

Zweites Jahr.

1. Schulwoche:	S. 15—24.	Einleitung. — Das erste Gebot.
2.— 3. „	„ 25—34.	Das zweite, das dritte und das vierte Gebot.
4. „	„ 35—41.	Rückblick und Vorblick. — Das fünfte und das sechste Gebot.
5.— 6. „	„ 41—46.	Das siebente, das achte, das neunte und das zehnte Gebot.
7. „	„ 46—49.	Der Schluß der Gebote. — Die Bedeutung des Gesetzes.
8.—10. „	„ 49—59.	Glaube. — Glaubensbekenntnis. — Der erste Artikel.
11.—18. „	„ 59—76.	Der zweite Artikel: I. Von der Person des Erlösers: a) Seine Namen (1 Woche). b) Seine beiden Naturen (1 Woche). II. Das Leben des Erlösers: a) Der Stand der Erniedrigung (1 Woche). b) Der Stand der Erhöhung (1 Woche). III. Das Werk des Erlösers: a) Wen hat er erlöst? (1 Woche.) b) Wovon hat er uns erlöst? (1 Woche.) c) Womit hat er uns erlöst? (1 Woche.) d) Wozu hat er uns erlöst? (1 Woche.) Repetition des zweiten Artikels (1 Woche).
19.—26. „	„ 77—90.	Der dritte Artikel: I. Das Wesen des heiligen Geistes (1 Woche). II. Die Stätte seiner Wirksamkeit (1 Woche). III. Das Wirken des heiligen Geistes (4 Wochen). IV. Die letzten Dinge (1 Woche). Repetition ($1\frac{1}{2}$ Woche).

27.—38. Schulwoche: S. 91—117. Das dritte Hauptstück:
Vom Gebet im allgemeinen (2 Wochen).
Die Anrede — erste bis siebente Bitte — der Beschluß (je 1 Woche).
Repetition des dritten Hauptstückes (1 Woche).
39. „ Überblick über die zwei letzten Hauptstücke, welche im biblischen Geschichtsunterrichte resp. der Bibelkunde im Anschluß an die Taufe des Herrn, die Taufe des Johannes und die Einsetzung des heiligen Abendmahls bereits eine eingehende Behandlung erfahren haben.
40. „ Generalrepetition.

Litteratur.

Block, Der Katechismusunterricht. Skizzen zur Entwickelung des Lehrinhaltes des lutherischen Katechismus. (Leipzig, Merseburger. 1 *M.*)

Dr. C. Kehr, Christlicher Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule. 2 Teile. (Gotha, Thienemann. 8 *M.*)

K. H. Caspari, Geistliches und Weltliches zu einer volkstümlichen Auslegung des kleinen Katechismus Lutheri 2c. (Erlangen, Deichert. 3 *M.*)

F. Herm. Kahle, Der kleine Katechismus Luthers, anschaulich, kurz und einfach erklärt, sowie mit den nötigen Zusätzen aus der Glaubens- und Sittenlehre versehen, für Präparenden, Seminaristen und Lehrer. (Breslau, Carl Dülfer. 2,65 *M.*)

Joh. Crüger, Katechismuslehre. Auslegung des kleinen Katechismus Luthers. (Leipzig, G. W. Körner. 4 *M.*)*)

Schütze, Entwürfe und Katechesen über Luthers kleinen Katechismus. 3 Bde. (Leipzig, Teubner. 13,50 *M.*)

Mehliß, Katechetische Entwürfe über den kleinen Katechismus Luthers. (Hannover, Meyer. 6 *M.*)

Nissen, Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers. Kiel, Homann. 6 *M.*)

6. Gebete.

„Bereits auf der Unterstufe lernen die Kinder einige kurze und leichte Morgen-, Mittags- und Abendgebete; auf den oberen Stufen ist ihnen die Einrichtung des öffentlichen Gottesdienstes zu erklären. Gedächtnismäßige Aneignung des allgemeinen Kirchengebetes sowie anderer Teile des liturgischen Gottesdienstes findet nicht statt."

Allg. Bestimmungen.

1. Hat der Lehrer die im Bisherigen aufgestellten Forderungen erfüllt, dann hat er gethan, was eines christlich-evangelischen und pädagogisch gebildeten Lehrers heilige Pflicht ist, und dann mag er unbesorgt sein, auch wenn das Wort nicht sofort die Segensfrucht bringt, die er erwartet hat. Wer heute säet, kann nicht schon morgen ernten. Die Schule ist ja kein Treibhaus, sondern ein Saatfeld christlicher Tugend, und das Wort Gottes braucht, gleich dem Samenkorne in der Natur, zur Entwickelung seine Zeit, es bringt oft erst spät, oft erst in den

*) Vgl. aber das Urteil von F. Herm. Kahle in seiner Speziellen Methodik des Volksschulunterrichtes.

Schmerzensnächten auf dem Krankenbette oder in der bangen Stunde des Sterbens seine Frucht. Das Säen ist des Lehrers Sache, der Segen aber kommt von oben. Es thut darum not, daß der Lehrer nicht allein mit seinen Kindern von Gott spricht, sondern daß er auch mit Gott von seinen Kindern spricht, und daß er sich im Gebete von Gott die Kraft, die Liebe, die Geduld, die Treue, die Ausdauer und den Segen erbittet, an dem doch alles gelegen ist. In jedem Falle soll **die Schule mit Gebet und Gesang begonnen und geschlossen** werden, wobei es am besten ist, wenn der Lehrer anfänglich selbst betet und durch sein Vorbild die Schüler zur Nachfolge anregt. Die Einübung kurzer Gebete geschieht am besten im Anschluß an biblische Geschichten. „Es ist mit dem Betenlernen" — sagt Schüren — „nicht anders, als mit irgendeiner Wissenschaft oder Kunst. Das Kind kann von einem Manne, der nicht rechnen kann, das Rechnen nicht lernen. Nur von einem betenden Lehrer kann das Kind beten lernen. Wenn der Lehrer als Hausvater das Priesteramt in seiner Familie treu verwaltet, wenn hier jede Arbeit mit Gebet angefangen, jede Freude mit Gebet genossen, jedes Leid mit Gebet getragen wird: dann kann, dann wird auch in der Schule das Gebet nicht fehlen. Wo aber ein Lehrer im Andenken an die erfahrene Gnade Gottes, im Andenken an seine und seiner Kinder Schwachheit, im Andenken an die Verantwortung in der Ewigkeit — in wahrer Andacht vor Gott seines Herzens Dank und Bitte ausspricht: da lernen die Kinder nicht bloß das Beten, sondern auch Gebete. Denn obgleich ein solcher Lehrer am liebsten frei (in seinen eigenen Worten) ausspricht, was in dem Augenblicke, wo er betet, sein Herz bewegt, so hat er doch auch Gebete, welche öfter wiederkehren. Diese Gebete aber lernen die Kinder bald und beten sie mit, anfangs leise und einzeln, später laut und allgemein. Und so ist's christliche Ordnung, welche dahin führt, daß auch einzelne Kinder im Namen ihrer Mitschüler ein Gebet sprechen, ja, daß ihrer viele lernen werden, auch zuhause zu beten, und zwar nicht bloß mit den in der Schule auswendig gelernten Worten, sondern auch mit eigenen."

2. Zu Gebeten für den Schulanfang eignen sich folgende Liederstrophen: „Gott, ich danke dir von Herzen 2c." (Gott des Himmels und der Erden, Str. 2); „Führe mich, o Herr und leite 2c." (Gott des Himmels, Str. 5); „Gieb, daß ich thu' mit Fleiß 2c." (O Gott, du frommer Gott, Str. 2); „Hilf, daß ich rede stets 2c." (O Gott, du frommer Gott, Str. 3); „Gelobet seist du, Gott der Macht 2c." (Mein erst Gefühl, Str. 6 u. 7); „Ich dank' dir schon 2c." (Str. 1 u. 3); „Wach auf, mein Herz 2c." (Str. 1 u. 9); „Jesu, geh' voran 2c." (Str. 1 u. 4); „Herr Jesu Christ, dich zu uns wend 2c." (Str. 1 u. 2).

Ferner: „Das walte Gott, der helfen kann 2c."; „Wie fröhlich bin ich aufgewacht 2c."; „Mit dir steh' ich vom Lager auf 2c."; „In Gottes Namen fang' ich an 2c."; „Mein Gott, vorüber ist die Nacht 2c." u. a. m.

Oder Bibelstellen, wie Ps. 51, 9—12: „Schaffe in mir Gott 2c."; Ps. 90, 17: „Der Herr, unser Gott, sei uns freundlich 2c."; Ps. 121: Ich hebe meine Augen auf 2c."; Ps. 103, 1. 2: „Lobe den Herrn 2c."; P. 46, 1—4: „Gott ist unsere Zuversicht 2c." Der Morgensegen.

Tischgebete: „Komm, Herr Jesu, sei unser Gast und 2c." Ps. 145, 15—16: „Aller Augen warten auf dich 2c." Ps. 118, 1: Danket dem Herrn 2c." „Speis, o Vater, deine Kinder 2c."

Zum Schulschluß: „Laß mich dein sein und bleiben 2c.", „Unsern Ausgang segne Gott 2c." (Nun, Gott Lob, es ist vollbracht, Str. 3); „O Gott, laß deine Güt'

und Liebe rc." (Wie groß ist des Allmächt'gen Güte, Str. 6); „Sing, bet und geh auf Gottes Wegen rc." (Wer nur den lieben Gott, Str. 7); „Nimm meines Lebens gnädig wahr rc." (Mein erst Gefühl, Str. 8 u. 9); „Gieb uns, eh' wir gehn nachhaus' rc."; „Wir gehn jetzt aus der Schule fort rc."

Abendlieder: „Laß mich diese Nacht" rc. (Werde munter, mein Gemüte, Str. 10); „Müde bin ich, geh zur Ruh rc."; „Nun ruhen alle Wälder". Der Abendsegen von Dr. M. Luther.

Hilfsmittel: Schulgebete (Jena, Mauke); Ulrici, Schulandachten (Halle, Waisenhaus); Bormann (Berlin, Plahn); Dr. C. Bulz und H. Stier, Lektionarium (Berlin, W. Schultze) u. a. m.

Über die in den Allgemeinen Bestimmungen geforderte Belehrung betreffs Einrichtung des öffentlichen Gottesdienstes war bereits schon im Früheren die Rede (vgl. den Stoffplan S. 173 und S. 174, Woche 39 und 40).

* *
*

Blicken wir **am Schlusse unserer Betrachtung** auf die zurückgelegte Bahn des Religionsunterrichtes zurück, so wird wohl jeder denkende Mensch zugestehen, daß es keine leichte Sache ist, Religionslehrer zu sein. Nicht allein, daß der Religionslehrer mit sinnigem Geiste in der Natur, im Buche der Weltgeschichte und im Herzen der einzelnen Menschen die ewig wirkende Gottheit nachzuweisen hat; er muß auch außer der Kenntnis der besten methodischen Bücher über den Religionsunterricht vor allem mit dem Buche der ältesten religiösen Litteratur, mit der Bibel, eine so tüchtige Bekanntschaft gemacht haben, daß er in ihr jeden Weg und Steg kennt. Er muß sich sodann eine tiefe Erkenntnis der Kindesnatur und ihrer geistigen Bedürfnisse, sowie einen psychologischen Blick angeeignet haben, um die geeignete Lehrform am rechten Orte, zur rechten Zeit und in rechter Weise anwenden zu können und mit praktischem Takte sofort das Richtige herauszufinden. Er muß weiterhin das Volk, dessen Anschauungen, Kultur, Bestrebungen kennen und mit herzlichem Erbarmen sich den Armen und Verlassenen im Volke hingeben. „Mich jammert des Volkes." Ist darum irgendetwas geeignet, den Lehrer in die rechte gottgeweihte Stimmung zu versetzen, so ist es der Gedanke an die schwere Verantwortung, die er auf sich ladet, wenn er seinen Unterricht nicht nach bestem Wissen und Gewissen erteilt. Die Folgen, die eine Pflichtversäumnis auf diesem Gebiete nach sich ziehen kann, sind furchtbar! Mancher Jüngling in der Fremde, mancher Züchtling im Gefängnisse, manches Weib in der Sterbestunde, mancher Vater am Krankenbette seines Kindes denken des Lehrers und der von ihm in der Schule gelehrten Wahrheiten! Macht sich der Lehrer die hohe Wichtigkeit einer echt religiösen Menschenbildung recht deutlich, dann wird er im Religionsunterrichte nicht allein die nötige ernste, ruhige, würdige und doch milde Haltung bekommen, sondern es wird auch der in seinem Innern wehende und webende Geist echter Religiosität hervordringen und sich in jener Wärme offenbaren, die nichts anderes ist, als der Ausfluß seiner tiefsten Empfindung, seiner Gesinnung und seines Charakters, und die sich daher auch allen äußeren Regeln und Anweisungen entzieht. Darum wird aber auch zu allen Zeiten die Hauptsache ein weises, frommes Herz bleiben, ein Herz, durchglüht von treuer Liebe zu Gott und den Menschen. Wo das fehlt, da fehlt alles; da

fehlen die Worte, die vom Herzen kommen und zu Herzen gehen; da fehlen die Werke, welche zum Nachleben und Nachthun reizen; da fehlt der geistbildende, sittlich wirkende Einfluß; da fehlt alles, alles. Wie es wahr ist, daß das Herz den Lehrer macht, so ist es auch eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß der beste Mensch auch die beste Religion hat, und daß Religion nur der geben kann, der sie besitzt. Was man nicht hat, kann man auch nicht geben. Paulusglaube, Johannesliebe, Jakobusthat, ein treues Herz, eine Nathanaelseele ohne Falsch: das ist's, worauf beim Lehrer schließlich alles ankommt. Möge letzterer darum Rückerts Worte nicht ungehört lassen:

„Ein Lehrer soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt beim Kinde recht vertreten."

II. Der Unterricht in der deutschen Sprache*).

„. . . . . . . an Sprache und Schrift,
Was ich ohne euch wäre, ich weiß es nicht; aber mir grauet,
Seh' ich, was ohne euch Hundert' und Tausende sind."

Schiller.

1. Die Sprache ist der durch Worte vermittelte Gedankenausdruck. Denken und Sprechen stehen daher in dem unmittelbarsten Zusammenhange. Der Gedanke erzeugt die Sprache, und die Sprache erzeugt den Gedanken; denn wie der Gedanke die Macht hat, sich durchs Wort in die sichtbare oder hörbare Welt einzuführen und gestaltend auf sie einzuwirken, so hat die Sprache die Macht, Anschauungen des Sprechenden auf den Hörenden mit der vollen Kraft des sinnlichen Eindruckes überzutragen und die Empfindungen des Sprechenden mit der gleichen Stärke in dem Hörenden hervorzurufen. Wer den **innigen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen** kennt, und wer da weiß, daß das Denken ein stilles Sprechen und das Sprechen ein lautes Denken ist, der wird auch zugeben, daß Geistesbildung und Sprachbildung, daß Sprachreichtum und Geistesreichtum sich gegenseitig bedingen, fördern und erhöhen, und daß darum sprachrichtiges Denken und denkrichtiges Sprechen im Unterrichte nie getrennt werden dürfen. Denken und Sprechen sind ein- für allemal die Hauptfaktoren, die Generalmittel aller geistigen Bildung. Ohne Sprache ist der Schüler ein totes Meer, ein braches Land.

Aus diesen Andeutungen geht zur Genüge hervor, daß und warum die Muttersprache zu den ersten, wichtigsten, aber auch schwierigsten Unterrichtsgegenständen in der Volksschule gehört. Als Grundlage, Voraussetzung und Mittel der Gedankenmitteilung und des Gedankenaustausches gebührt nächst der Religionslehre der Sprache vor jedem andern Unterrichte der erste Platz. Denn wie in der Sprache alles liegt, so übt die Sprache auch auf alles ihren bildenden Einfluß; sie wirkt bil-

*) Vgl. C. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung u. s. w. und C. Kehr, Das erste Schuljahr u. s. w.

bend auf die **Erkenntnis** ein, indem sie berichtend Thatsachen mitteilt oder belehrend Kenntnisse beibringt; sie wirkt gestaltend auf die Bildung der **Gefühle** ein, indem sie die letzteren weckt oder besänftigt, und sie wendet sich endlich an das **Begehrungsvermögen**, um den Willen zu lenken und bestimmte Entschlüsse hervorzurufen. Nach allen drei Richtungen hin ist das Reich der Sprache grenzenlos. — So wichtig aber die Sprache als Bildungsmittel des Geistes ist, so schwierig ist auch ihre Erlernung. Die Sprache ist kein aufgeschichteter Wörterhaufen, welcher mechanisch mit dem Gedächtnis aufgefaßt und geistlos reproduziert werden kann, sondern sie ist ein lebendiger Organismus, der lebendig erfaßt sein will, und der nur durch bewußte Wiedererzeugung wachsen kann. In dieser Aneignung und Wiedererzeugung liegt alles Schöne, aber auch alles Schwierige des Sprachunterrichtes.

2. Gehen wir nach diesen allgemeinen Betrachtungen auf den **Zweck des deutschen Sprachunterrichtes** (richtiger des Unterrichtes in der deutschen Sprache) näher ein, so ergiebt sich für die Volksschule ein Doppeltes:

a) der Schüler soll die in der Sprache ausgedrückten Gedanken **anderer** richtig verstehen lernen;
b) er soll befähigt werden, seine **eigenen** Gedanken auf klare und unzweideutige Weise zum Ausdruck zu bringen.

Diese beiden Zweckbestimmungen — Sprachverständnis und Sprachfertigkeit — bedürfen aber für den Zweck des Volksschulunterrichtes einer Einschränkung. Unter Sprachverständnis kann nämlich in der Volksschule weder eine wissenschaftliche (philologische oder philosophische) Erforschung der Sprache, noch die Einführung in das Verständnis derjenigen wissenschaftlichen Schriften verstanden werden, welche sich auf ein bestimmtes Fach (z. B. Medizin 2c.) beziehen. Es handelt sich in der Volksschule vielmehr nur um Gewinnung desjenigen Grades von Sprachverständnis, durch welches der Schüler befähigt werden soll, die innerhalb seiner Fassungskraft liegenden Gedanken und Formen seiner Muttersprache zu verstehen, so daß der Schüler über naheliegende Verhältnisse verständige Rede und Antwort geben, mit anderen Menschen in geordneten Sprachverkehr treten und sich im Leben mit Anstand bewegen kann. — Ebenso kann die Sprachfertigkeit nicht die Erzielung einer bloßen Zungenfertigkeit zum Zwecke haben. Es kann uns wahrlich nichts daran gelegen sein, wenn das Kind glatt dahinredet, wie ein Kaufmannsdiener hinter dem Ladentische, und wenn es mit flutender Schwatzhaftigkeit niemanden zu Worte kommen läßt. Es muß vielmehr eine Sprachfertigkeit erzielt werden, die sich durch eine der Kindesnatur entsprechende Einfachheit, sowie durch Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit des Ausdruckes kennzeichnet. Wenn das Kind imstande ist, die Fragen des Lehrers mit Einsicht und klarem Bewußtsein verständig und richtig zu beantworten, wenn es allgemein verständlich Geschriebenes und Gedrucktes mit Verständnis lesen und sich mündlich und schriftlich über das Gehörte geläufig, sachgemäß, faßlich und richtig

auszudrücken imstande ist: dann hat die Volksschule ihr Ziel erreicht. Das Weitere ist Sache des spätern Lebens, resp. der Fortbildungs- oder Berufsschulen. Der Zweck des deutschen Sprachunterrichtes für die Volksschule liegt also innerhalb der allgemeinen Volksbildung und ist für die Volksschule durchweg praktischer Natur.

Aber auch diese Einschränkung genügt noch nicht, sondern bedarf noch einer näheren Bestimmung. In der Sprache haben wir nämlich nicht allein den wissenschaftlichen und praktischen Gesichtspunkt, sondern auch den Inhalt des Gedankens und die Form des Ausdruckes zu unterscheiden. Insofern es der Unterricht mit dem Inhalte der Sprache, mit dem Gedanken, zu thun hat, ist jeder Unterricht Sprachunterricht, und es erwächst nach dieser Seite hin für den Lehrer die Pflicht, in allen Unterrichtsgegenständen auf Bereicherung, Klärung und Berichtigung des Gedankenschatzes seiner Schüler zu sehen. Von diesem Sprachunterrichte im weiteren Sinne unterscheidet sich aber der Sprachunterricht im engeren Sinne dadurch, daß bei letzterem dem Lehrer die Sorge zufällt, den Schüler zu befähigen, die durch den Gesamtunterricht herbeigeschafften und vom Schüler mit Bewußtsein angeeigneten Gedanken in der sprachrichtigen **Form** zum Ausdrucke zu bringen.

Welches aber ist die sprachrichtige Form? Gegenüber der verschiedenen Sprachweise unseres Volkes ist eine bestimmte Beantwortung dieser Frage notwendig; denn wer sich darüber nicht klar geworden ist, der weiß nicht, was er will und soll. Unser deutsches Volk hat, streng genommen, nicht eine, sondern vier spezifisch von einander verschiedene Sprachen. Dieselben gehören teils dem mündlichen, teils dem schriftlichen Sprachverkehre, also teils dem Sprechdeutsch, teils dem Schriftdeutsch an. Diese vier Sprachweisen sind folgende:

a) der naturwüchsige Dialekt, die eigentliche Muttersprache oder die Sprachmutter;
b) die im Religionsunterrichte eingeführte Luthersche Bibelsprache;
c) die durch weniger strenge Sprachformen sich kennzeichnende hochdeutsche Umgangssprache (die Sprache des mündlichen Verkehrs im gebildeten Mittelstande), und endlich:
d) die hochdeutsche, durch strenge Sprachgesetze geregelte Büchersprache, wie sie uns in den besten Erzeugnissen der deutschen Litteratur vorliegt.

Ohne hier weiter auf die geschichtliche Entwickelung der Muttersprache vom naturwüchsigen Dialekte aus bis zur Höhe der hochdeutschen Büchersprache näher einzugehen, und ohne uns tiefer mit derjenigen Ansicht zu befassen, die den Dialekt oder die Mundart nicht allein zum Ausgangspunkt, sondern zur Grundlage und zum Mittelpunkt des gesamten deutschen Sprachunterrichtes gemacht haben will (Burgwardt), können wir es als bekannt und anerkannt voraussetzen, daß die Volksschule ihre Schüler vor allem in diejenige Sprache einzuführen hat, die das Gemeingut des deutschen Volkes geworden ist und als Verkehrssprache innerhalb der Grenzen von ganz Deutschland gebraucht

wird. Es ist dies das Kind der Lutherschen Bibelsprache, **die hochdeutsche Büchersprache**, die sich seit Luther als ein gemeinsames Band um alle Bewohner Deutschlands schlingt, und die schon wegen ihres nationalen und einigenden Kernes für jeden Deutschen, gleichviel, ob Bauer oder Gelehrter, Mann oder Weib, Kind oder Greis, von außerordentlicher Wichtigkeit ist. Die Volksschule hat demgemäß ihre Schüler so weit in die hochdeutsche Büchersprache einzuführen, daß dieselben den mündlich und schriftlich ihnen zugeführten Sprachstoff verstehen lernen, und sich denselben so weit aneignen, daß sie, unter Bereicherung ihres eigenen Gedankenschatzes, sowohl die mündliche als die schriftliche Darstellung des richtig Erkannten und Empfundenen in der sprachgesetzlichen Form der hochdeutschen Büchersprache zu ermöglichen imstande sind. Die Eroberung der Büchersprache ist und bleibt also das Hauptziel des deutschen Sprachunterrichtes.

In der Erreichung dieses Zieles liegt nicht allein ein nationales, sondern auch ein ethisches Element, denn unsere Kinder sollen die hochdeutsche Büchersprache in ihrer Kraft und Würde nicht allein kennen und verstehen, nicht allein gut handhaben und treu lieben lernen, sondern sie sollen auch, wie Kellner treffend bemerkt, durch die gemeinsame einigende Schriftsprache mit deutscher Gesinnung, deutscher Empfindung, deutschem Leben und deutschem Geiste erfüllt werden. Solch ein Ziel ist des Schweißes der Lehrer und der Schüler wert!

3. Haben wir uns im Bisherigen mit den Untersuchungen der Zwecke des deutschen Sprachunterrichtes beschäftigt, so liegt weiterhin uns die Frage am nächsten: „**Durch welche Mittel** wird der oben aufgestellte Zweck des deutschen Sprachunterrichtes erreicht?“ Es gab eine Zeit, in der man die praktischen Zwecke des Sprachunterrichtes der formalen Bildung unterordnete und den Sprachunterricht in der zur populären Logik hinaufgeschobenen Sprachlehre aufgehen ließ. Was auf Gymnasien und Gelehrtenschulen Mode war, ahmte und äffte die Volksschule nach. Darum lernten die Kinder im deutschen Sprachunterrichte (gleich dem Unterrichte in der lateinischen Grammatik) eine Menge Regeln und eine noch größere Anzahl von Regelabweichungen auswendig, und wurde das Gedächtnis der Schüler mit toten Begriffen und inhaltslosen Formeln vollgepropft. Die Zeit dieser unglückseligen Verirrung ist glücklicherweise vorüber. Man hat erkannt, daß ein Schüler alle grammatischen Regeln haben kann, ohne die Sprache zu haben. Die Erfahrung hat es zu laut gepredigt, daß ein Denken über die Sprache nur erst dann möglich ist, wenn der Schüler eine gewisse Gereiftheit und Übung des Denkens in der Sprache erlangt hat. Nicht das grammatisch-theoretische Wissen, sondern das sprachlich-praktische Üben muß das erste sein. So wenig man den Unterricht im Klavierspiel mit der Theorie der Musik, etwa mit der Accord- oder Modulationslehre beginnen kann, so wenig kann man den Sprachunterricht mit der Grammatik (der Theorie der Sprache) anfangen. Erst Übung im Klavierspiel und dann Unterricht in der Theorie der Musik

Erst vielseitige Übung im bürgerlichen Rechnen und dann die Abstraktion der reinen Mathematik! Erst Einführung des Schülers in die Sprache auf dem Wege der praktischen Übung und der steten Gewöhnung, und dann die grammatischen Reflexionen über die Sprache und über ihr Wesen! — Indem man also davon abkam, die Grammatik zum Ausgangspunkt des Sprachunterrichtes zu machen, lernte man zugleich mehr und mehr erkennen, daß die Sprache nur durch die Sprache, d. h. durch Sprechen, durch den lebendigen Umgang mit der Sprache erlernt werden kann, und daß im Sprachunterrichte nicht die Sprachlehre, sondern die Sprachübung, nicht die Entwickelung des Sprachbewußtseins, sondern die Kultur des Sprachgefühles das Erste sein muß. Und in der That sind und bleiben gedankenerweckende und formbildende Sprechübungen für alle Zeiten die besten Mittel zu einer schnellen, sichern und allseitigen Geistes und Sprachbildung.

Aus diesen Andeutungen ergiebt sich, daß die Schule erst dann gedeihliche Früchte erzielen kann, wenn der mündliche und schriftliche Verkehr zwischen Lehrer und Schüler in der hochdeutschen Büchersprache fleißig und konsequent geübt wird, und wenn der erste sprachliche Verkehr vor allem auf Bildung und Kultur des Sprachgefühles Rücksicht nimmt, so daß das Kind auf dem Wege der Übung und Gewöhnung dahin kommt, instinktiv das Richtige vom Falschen zu unterscheiden, um damit ein Fundament zu gewinnen, auf dem sich die weiteren Stockwerke des Sprachbaues aufbauen lassen.

Der erste Umgang mit der Sprache ist der mündliche Verkehr, der sich in den beiden Thätigkeiten des Hörens und Sprechens vollzieht. An diesen mündlichen Verkehr schließt sich dann der schriftliche Verkehr an, der sich im Lesen und Schreiben bethätigt. Die Hauptfaktoren der schulmäßigen Sprachbildung sind also Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben.*) Das Hören der gesprochenen Gedanken und das Lesen der geschriebenen Rede dienen mehr dem Sprachverständnis; dagegen hat das Sprechen und Schreiben mehr die Ausbildung der Sprachfertigkeit zum Ziel. Die verschiedenen, den Gedankenaustausch teils durch das Gehör, teils durch das Auge vermittelnden Geistesthätigkeiten fließen indes oft so ineinander, daß sich im praktischen Unterrichte Sprachfertigkeit und Sprachverständnis, Sprachgefühl und Sprachbewußtsein nicht so streng von einander scheiden lassen, als dies in der Theorie möglich ist. Was man das eine Mal als Zweck ansieht, ist das andere Mal Mittel.

1. Das Hören.

1. Das Hören ist das Erste der Sprachbildung, denn durch das Hören lernen wir sprechen. Zum rechten Hören sind aber nicht allein zwei gesunde Ohren notwendig, es muß vielmehr die gesamte aufmerk-

*) „Der Unterricht im Deutschen schließt die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. Diese Gegenstände müssen auf allen Stufen in organischem Zusammenhange mit einander bleiben und, soweit dies angeht, in gleichmäßigem Fortschritte gefördert werden.“ Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

same Haltung des Schülers, die Sammlung seines Geistes, ohne welche ein lernbegieriges Aufnehmen des durch den Unterricht dargebotenen Stoffes nicht möglich ist, derart sein, daß das aufmerksame Hören des Schülers zu einem schweigenden Empfangen wird. Ein solch schweigendes Empfangen setzt aber die Zucht des Gehorsams und der Selbstbeherrschung voraus. Es muß darum zur Erreichung dieses Zweckes vor allem die gesamte **Schulzucht** so straff sein, daß alles verhütet wird, was irgendwie die Aufmerksamkeit des Schülers zersplittern oder ihn von der Sache ablenken könnte. — Zur guten Schulzucht muß sich sodann weiterhin noch ein zweites gesellen: der vorzuführende Unterrichtsstoff muß dem Schüler so interessant dargestellt werden, und der Schüler muß ihn mit einem so hohen und **lebendigen Interesse** aufnehmen, daß er ganz Auge und Ohr für die Sache wird und sich so in den Stoff versenkt, wie der Stoff sich in ihn versenken soll. — Zu diesen zwei Bedingungen muß sich sodann noch eine dritte gesellen. Es ist nämlich nicht genug, daß die Sprache des Lehrers ihrem Inhalte nach gedankenreich und gedankenerweckend und darum dem Schüler interessant ist, sondern sie muß auch in ihrer Form so korrekt, in ihrem Ausdrucke so lautrichtig und rein, in ihrer Betonung so scharf artikuliert und accentuiert sein, daß der Schüler durch das Hören des Gesprochenen die **Anschauung des Musterhaften** bekommt. Des Lehrers Wort ist das natürlichste Mittel der Sprachpflege. Es muß darum der Lehrer beim Vortragen, beim Deklamieren, Vorlesen und Fragen sich eines durchaus musterhaften Sprechens befleißigen. Nur wo das Sprechen des Lehrers den pädagogischen Anforderungen entspricht, kann das Hören des Schülers einen wirklichen und bleibenden Gewinn haben; der Schüler kann sich dann nach dem Lehrer bilden und durch Nachahmung und Gewöhnung zu einem guten Sprechen gelangen. Das Lehrervorbild ist also auch hier das Wichtigste und Erste, das richtige Hören, die scharfe Auffassung des Schülers das Zweite und die mit strenger Konsequenz und haarscharfer Genauigkeit anzustrebende Nachahmung und Gewöhnung des Schülers, wovon im Folgenden die Rede sein wird, das Dritte.

2. Das Sprechen.

„Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen.

Ihre Stoffe nehmen sie auf der Unterstufe von den einfachsten und den Kindern zumeist bekannten Gegenständen, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dgl., auf der oberen von den Sprachstücken des Lesebuches.

Ihr formelles Ziel ist, fortschreitend auf den verschiedenen Stufen, die Befähigung des Schülers zu richtiger und deutlicher Aussprache jedes einzelnen Wortes und zum freien Ausdruck seiner Gedanken im einfachen Satze, die Befähigung zum korrekten und sicheren Ausdrucke im zusammengesetzten Satze unter Überwindung der gewöhnlichen Fehler im Gebrauche der Wortformen und in der Satzbildung, und endlich die Befähigung zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken."

Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Das Sprechen der hochdeutschen Büchersprache ist eine für die Kinder aus dreifachem Grunde wichtige Fertigkeit: a) weil ein laut-

richtiges, richtig betontes, in vollständigen, zusammenhängenden Sätzen dargestelltes Sprechen das wirksamste Mittel zur Entwickelung des Sprachgefühles und der Sprachbildung überhaupt ist; b) weil es die beste Vorbereitung und Unterstützung für den schriftlichen Gedankenausdruck ist, und c) weil es eine Geistesgymnastik ist, durch welche Zerstreutheit und Gedankenlosigkeit, Nachlässigkeit und Trägheit unmöglich gemacht werden. Wenn aus diesen Gründen auf ein richtiges, gutes Sprechen das Hauptgewicht zu legen ist, so muß doch gleich hier ausdrücklich betont werden, daß das richtige Sprechen nicht allein in den eigentlichen Sprechstunden, sondern während der ganzen Schulzeit in allen Unterrichtsgegenständen zu pflegen ist. Wenn der Lehrer nicht jederzeit darauf achtet, daß das Hochdeutsche so schön und gut als nur irgend möglich gesprochen wird; wenn er Verstöße gegen die Richtigkeit der Aussprache da außeracht läßt, wo das Sprachliche nicht gerade im Vordergrunde steht; wenn der Sprachunterricht also nicht durch den gesamten Volksschulunterricht unterstützt wird; kurz, wenn nicht **aller Unterricht mittelbar auch Sprachunterricht ist**: dann läßt sich das Ziel der sprachlichen Entwickelung unmöglich erreichen. Nur durch ein verständiges Sprechenlehren und durch ein konsequentes Sprechenüben können die Kinder zum Sprechenkönnen geführt werden. Jede Schule soll darum ein Sprechsaal sein.

2. Neben diesen Sprechübungen im weiteren Sinne unterscheidet man aber auch Sprechübungen im engeren Sinne. Von diesen zu reden, ist der Zweck der folgenden Betrachtungen.

Der **Anfang zu diesen Sprechübungen** muß gleich bei der Einführung der Kinder in die Schule, d. h. in den ersten Stunden der Schulzeit, gemacht werden, denn vom ersten Anfange an kann die Aufgabe des schulmäßigen Sprachunterrichtes in nichts anderem gesucht werden, als darin, daß die Schüler die hochdeutsche Sprache gewinnen und im Gebrauch derselben geübt werden. Diejenigen Kinder, die unseren Volksschulen zugeführt werden, lassen sich aber nach sprachlichen Rücksichten in zwei Kategorieen einteilen: a) die einen sind bereits durch das elterliche Haus mit den Formen und der Ausdrucksweise der hochdeutschen Umgangssprache einigermaßen vertraut; b) die anderen kennen die hochdeutsche Büchersprache, diese allgemeine Kultursprache der Deutschen, noch nicht, sondern bringen ihre Anschauungen, Vorstellungen und Gefühle im Dialekte zum Ausdrucke. Eine andere Sprache als die naturwüchsige Volkssprache kennen diese Kinder nicht. Sei die Sache nun aber so oder so, in jedem Falle fällt der Schule die Pflicht zu, die Kinder in die **hochdeutsche Büchersprache einzuführen** und sie im Gebrauche derselben zu üben. Es geschieht dies für die Kinder der letzteren Art dadurch, daß man anfangs ihr Hausdeutsch ins Hochdeutsch übersetzt und letzteres als Umgangs- und Schulsprache gebraucht. Aber auch für die Kinder ersterer Art sind Sprechübungen notwendig, denn der von ihnen in die Schule mitgebrachte Sprachschatz ist erfahrungsmäßig von so geringem Umfange, in den meisten Fällen so unrein und verkümmert, so unklar und wenig geläutert, daß von

dieser Seite her der Schule die Pflicht zufällt, durch den hochdeutschen Sprachunterricht den **Sprachschatz des Kindes** zu vergrößern, zu reinigen, zu klären und die Kinder geschickt und willig zu machen, sich der hochdeutschen Sprache mit Einsicht und Bewußtsein zu bedienen. Mag indes der Zweck der ersten Sprechübungen in der Einführung oder in der Erweiterung der hochdeutschen Sprache gesucht werden: in jedem Falle muß der erste Unterricht der Schule in Sprechübungen bestehen.

Nun ist es aber eine bekannte Sache, daß es kein Sprechen giebt ohne Denken, und daß das Denken seine Wurzel in den Anschauungen hat. Aus dieser Thatsache folgt weiterhin, daß die ersten Sprechübungen notwendigerweise auch Denk- und Anschauungsübungen sein müssen. Der erste Sprachunterricht ist also Anschauungsunterricht.

a) Der Anschauungsunterricht auf der Fibelstufe.

1. Wenn das Wesen des Anschauungsunterrichtes darin besteht, dem Kinde durch besondere Veranstaltung behilflich zu sein: a) die Außenwelt kennen zu lernen und richtig aufzufassen, b) das Aufgefaßte in bestimmten Gedanken zu verarbeiten, und c) den gewonnenen Inhalt in sprachrichtiger Form zum Ausdruck zu bringen, so ergeben sich aus diesen Zwecken auch leicht die entsprechenden Mittel. Schärfung und Übung der Sinne und damit Schärfung und Übung der geistigen Auffassung, Erregung des empirischen Interesses und die Grundlegung der Elemente des Denkens und der Sprache: das ist's, **was der Anschauungsunterricht erzielen muß**, wenn er im Anschluß an die Resultate der im Elternhause erlangten Bildung teils falsche Vorstellungen berichtigen, teils die richtigen weiter bilden, teils die fehlenden erzeugen und durch dies alles die Kinder lernfähig machen soll. Um diese Ziele zu erreichen, ist zunächst notwendig, daß das **Anschauungsmaterial** aus dem sinnlichen Gesichtskreise des Kindes genommen werde, und daß sodann die Wahl des Objektes sich nach der subjektiven Kraft des Kindes richte. Nicht alles, was irgendwie anschaubar ist, kann in den Bereich des schulmäßigen Anschauungsunterrichtes hereingezogen werden, sondern der Wahrnehmungs- und Erfahrungskreis der Kinder bildet die notwendige objektive Grenze des Anschauungsunterrichtes. Sodann ist festzuhalten, daß den Kindern wirkliche (selbstverständlich der Betrachtung würdige) Dinge vor die Sinne geführt werden, nicht Bilder, — Bilder nur im Notfalle, als Erinnerungsmittel. (Vgl. Lessings „Laokoon".) Im ganzen wird man immer die Erfahrung machen, daß die Kinder lebendige Naturgegenstände den toten Kunstgegenständen vorziehen. Kinder lieben Leben! Welcher Gegenstand aber auch zur Anschauung vor die Sinne des Kindes gestellt werden mag, immer muß dafür gesorgt werden, daß die Kenntnis zur Erkenntnis, d. h. daß das Angeschaute ins Bewußtsein erhoben werde. Die bloße Anschauung an sich ist noch keine Erkenntnis; diese wird erst gewonnen, wenn der Geist das Angeschaute scharf auffaßt, gliedert, verdeutlicht und sich aneignet, wobei der Geist in Regsamkeit versetzt wird und innerlich er-

starken muß. Soll aber dieses Ziel erreicht werden, dann ist es nicht allein notwendig, daß dem Kinde *inhaltsvolle* Stoffe dargeboten werden, sondern es muß auch bei jeder Anschauung ein methodischer **Stufengang** eingehalten werden. Die Anschauung ist unter allen Umständen das *Erste*; eine genaue, dem kindlichen Interesse entsprechende Betrachtung und geistige Auffassung des Angeschauten ist das *Zweite*, und das in sprachrichtiger Form zu bewerkstelligende Aussprechen des Angeschauten resp. Wahrgenommenen, Vorgestellten oder Empfundenen ist das *Dritte*. Zuerst die Sache, und dann das Wort! Nur wenn dieser Stufengang konsequent eingehalten wird, werden die Schüler vor jener Schwatzfertigkeit, in der sich Gelerntes bloß im *gedächtnismäßigen* Ablaufe ausspricht, bewahrt bleiben: sie werden Menschen, die über ihren Wissens- und Gedankenschatz nach dem Maße ihrer Kraft *frei* verfügen und diese Beherrschung in *folgerichtiger* und bezeichnender sprachlicher Darstellung bethätigen. Sie lernen dann auch erkennen, daß jedes Wort seinen bestimmten *Inhalt* hat, und lernen darum aufs Wort *merken*. Ihr Sprechen ist kein gedanken*loses*, sondern ein gedanken*volles*, es wird nicht von wildwachsenden Gedanken hervorgetrieben, wie sie der Zufall eingiebt, sondern es steht unter der Leitung eines selbstbewußten Willens. Dabei ist freilich notwendig, daß im Anschauungsunterrichte die *dialogische* **Lehrform** vorherrscht und daß die vortragende Lehrform nur dann eintritt, wenn ein sofortiges Examinieren und Repetieren darauf folgt, so daß das Dagewesene bis zur völligen Geläufigkeit eingeübt und im Geiste befestigt wird. Ein fades und vages Umherreden ohne schließliches Resultat ist unter allen Umständen ein Unfug, der in keiner Schule gestattet werden sollte. — Es ist sodann hier zu erinnern, daß, wie in allem Unterrichte, so auch im Anschauungsunterrichte die nötige Mannigfaltigkeit und Abwechselung stattfinden muß und zwar nicht allein hinsichtlich der Anschauungs*objekte*, sondern auch hinsichtlich der allgemeinen *Formen* der Anschauung. Da die allgemeinen Formen der Anschauung zweifacher Art sind, jenachdem sie den *Raum* oder die *Zeit* erfüllen, so zerfällt der Anschauungsunterricht in die Betrachtung *räumlicher* Dinge (**beschreibender** Anschauungsunterricht) und in die Betrachtung des in der *Zeit* Geschehenen (**erzählender** Anschauungsunterricht). In dem Dienste des *beschreibenden* Anschauungsunterrichtes stehen die Stoffe aus Schule, Haus und Umgebung; in dem Dienste des *erzählenden* stehen Geschichten, Fabeln und Märchen, durch welche die inneren Anschauungen (Erfahrungen) des Kindes teils zum Ausdruck gebracht, teils geklärt, teils erweitert werden. *Welche* Stoffe man aber auch in die Beschreibungen und Erzählungen beim Anschauungsunterrichte hereinziehen mag, immer müssen sie so gewählt und geordnet werden, daß sie den Schülern die Grundelemente des *Denkens* darbieten (Ding-, Zahl-, Eigenschafts-, Thätigkeitsvorstellungen, Orts-, Zeit-, Art-, Weise- und Zweckbestimmungen), so daß die Kinder ein organisches *Ganzes* bekommen. Da aber mit den Elementen des Denkens die Elemente der *Sprache* in inniger Wechselbeziehung stehen, so muß der Anschauungsunterricht auch mit dem gesamten *Sprachunterrichte* der Unterklasse

in **organische Verbindung** gebracht werden. Ein isoliert stehender Anschauungsunterricht, neben dem der Sprachunterricht für sich bestehend einhergeht, ist nicht im Wesen der Kindesnatur und deshalb auch nicht im Wesen des ersten Unterrichtes begründet.

2. Aus diesem Grunde giebt es auch in unserer Unterklasse keinen gesonderten Anschauungsunterricht, sondern einen auf sogenannte Normalwörter basierten **vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-, Gesang-Unterricht.** Derselbe ist so eingerichtet, daß er den oben aufgestellten Forderungen entspricht, resp. daß ihm ein einheitlicher Plan zugrunde liegt. Dieser vereinigte Anschauungs-, Sach-, Sprech-, Lese- und Schreib-Unterricht bildet den Anfang der schulmäßigen Sprachbildung und zieht sich durch das ganze erste Schuljahr hindurch. Eine derartige Verbindung des Anschauungsunterrichtes mit dem Schreiblesen hat in keinem Falle eine Vernachlässigung der Anschauung zur Folge. Anders gestaltet sich die Sache natürlich, wenn die Lese-Lehrmethode synthetischer Art ist und als erste Lese- und Schreibübung nicht Namen konkreter Dinge, sondern abstrakte Formwörter wie in, im, um, nun u. s. w. benutzt werden; es ist darum auch erklärlich, daß besonders Vertreter synthetischer Lese-Lehrarten einen gesonderten Anschauungsunterricht befürworten. Die Freunde der Normalwörter-Methode dagegen, welche den Anschauungsunterricht überhaupt nicht als eine besondere Disziplin, sondern als ein Prinzip ansehen, dem in allen Unterrichtsfächern Rechnung getragen werden muß, und die deshalb auch im ersten Leseunterrichte nicht allein jedes neue Normalwort mit einer auf Anschauung gegründeten Besprechung einleiten, sondern auch dem Prinzip der Anschauung bei jeder einzelnen hierbei in Frage kommenden Thätigkeit Rechnung tragen, haben keine besondere Veranlassung, einen neben dem Anschauungsunterricht (im Schreiblesen) noch besonders hergehenden und abgesonderten Anschauungsunterricht zu erteilen*).

In welcher Weise und Ausdehnung der Anschauungsunterricht auf der Fibelstufe in unserer Schule erteilt wird, zeigt: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung. Eine Methodik des sprachlichen Elementar-Unterrichtes von C. Kehr und G. Schlimbach." (Gotha, bei E. F. Thienemann.) Indem wir den Lehrer auf dieses Buch hinweisen, führen wir hier nur die dem Anschauungsunterrichte in unserer Schule zugrunde liegenden Normalwörter an:

1) der Fisch, 2) die Uhr, 3) die Mühle, 4) das Ei, 5) das Rotkehlchen, 6) die Kuh, 7) das Schaf, 8) der Ast, 9) der Tisch, 10) der Uhu, 11) der Ofen, 12) die Sichel, 13) das Haus, 14) der Esel, 15) der Igel, 16) die Leiter, 17) die Gans, 18) die Feder, 19) der Mond, 20) der Baum, 21) das Kreuz, 22) die Vögel, 23) die Nelke,

---

*) Sollte ein Lehrer einem gesonderten Anschauungsunterrichte dennoch das Wort reden, dann möchte ihm wenigstens zu raten sein, nicht zu systematisieren, sondern zu gruppieren. Das ist der Weg der Natur, denn die Natur ordnet nach Gruppen, nicht nach Systemen. Der Gang der Besprechungen läßt sich dann am besten durch das Naturjahr bestimmen (Jahreszeiten). — Vgl. auch die Forderungen der Allgemeinen Bestimmungen auf S. 181 u. 182 (Abschn. 1) dieses Buches.

24) die Rübe, 25) der Jäger, 26) die Mäuse, 27) der Wagen, 28) das Schwein, 29) die Raupe, 30) der Pudel, 31) das Pferd, 32) die Zange, 33) der Schrank, 34) der Maikäfer, 35) die Beere, 36) die Ziege, 37) der Hahn, 38) das Thor, 39) die Sonne, 40) die Kette, 41) die Katze, 42) die Schnecke, 43) der Löffel, 44) das Faß, 45) die Axt, 46) der Epheu, 47) der Quirl.

Im Hinweis auf das oben angeführte Buch, welches in seinem dritten Teile, „Die praktische Gestaltung“, den Stoff der Fibel von G. Schlimbach (Gotha, Thienemann) unterrichtlich darstellt, enthalten wir uns hier weiterer Auseinandersetzungen, machen aber noch auf die Bilder von W. Pfeiffer aus den Heyschen Fabeln und den begleitenden Text von C. Kehr, sowie auf die Wandlesetafeln im Anschluß an die Fibel von Schlimbach (Gotha, Thienemann) aufmerksam.

3. Wenn durch den Anschauungsunterricht die Intelligenz und die Sprachkraft des Schülers so weit entwickelt, bereichert und geklärt worden sind, daß der Schüler die hochdeutsche Sprache in ihren elementarsten Umgangsformen verstehen gelernt hat und dieselbe verhältnismäßig richtig zu handhaben imstande ist, dann treten Sprachübung und Sprachlehre, die innerlich allezeit insofern verbunden bleiben müssen, als eines das andere fortwährend unterstützen muß, von jetzt an äußerlich geschieden neben einander auf. Die unmittelbare Anschauung an der Hand äußerer Gegenstände wird zwar auch fernerhin noch fortwährend geübt; allein der Anschauungsunterricht ist nicht mehr ausschließlich Sprachunterricht, sondern er ist in erster Linie Real- und Sachunterricht (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte &c.). Jeder Unterrichtsgegenstand beginnt mit Anschauungen, jedes Lehrfach hat also seinen besondern Anschauungsunterricht. Als Prinzip behält der Anschauungsunterricht seine Geltung bis zur obersten Schulklasse, ja durch das ganze Leben hindurch, denn das anschauliche Denken ist das allein ersprießliche Denken.

Litteratur.

A. Fibeln.

Betreffs der Fibellitteratur verweisen wir auf C. Kehr, „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre“, wo die bedeutsamsten Erscheinungen namentlich aufgeführt und objektiv beurteilt worden sind.

B. Über die Methode des Anschauungs- und Leseunterrichtes.

Kehr-Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr. (Gotha, Thienemann. 3 *M.*)

Klauwell, Das erste Schuljahr. (Leipzig, Klinkhardt. 2 *M.*)

Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. (Leipzig, Öhmigke. 3,50 *M.*)

C. Veranschaulichungsmittel.

Wilh. Pfeiffers Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Speckterschen Fabeln. 4 Lieferungen à 3 Bilder. Mit erläuterndem Text von C. Kehr. (Gotha, F. A. Perthes. à Lieferung 6 *M*, à Bild apart 2,40 *M*, Text zu jedem Bilde apart 30 *Pf.*)

Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. 8 Bilder à 3 *M.* — Sprachstoff dazu von F. **Strübing**. 4 Hefte à 50 *Pf.* (Berlin, Winkelmann.)

Lehmann-Leutmann, 15 Tierbilder für den Anschauungsunterricht und 3 Supplementblättern. (Leipzig, Heitmann. Jedes Blatt 1,50 *M.*)

— Zoologischer Atlas für den Schulgebrauch. 36 Tafeln. (Leipzig, Heitmann. Jede Tafel 1,50 *M.*)

Tiere aus Papiermasse liefern die Papiermaché-Fabriken von **Hille** in Olbernhau i. S., sowie die Fabriken **Theodor Escher** und **Fleischmann & Co.** in Sonneberg.

b) Die Lesebuchstufe*).

1. An die Stelle des Anschauungsobjektes tritt vom zweiten Schuljahre an, nachdem die Kinder lesen gelernt haben, die **Sprache selbst**, und zwar bilden die Lesestücke des Lesebuches, die Sprachmuster der hochdeutschen Sprache, den Ausgang und Mittelpunkt alles Unterrichtes. Die **zweite Stufe der Sprechübungen** ist also die **Lesebuchsstufe**. Das Lesebuch soll den Kindern der **Repräsentant** der Schriftsprache, **der Zentralpunkt alles Sprachunterrichtes** sein. Es handelt sich hierbei um ein Dreifaches: a) die Kinder sollen ein ihrer Entwickelungsstufe entsprechendes **Verständnis** der gelesenen Musterstücke bekommen; b) sie sollen einen Reichtum sprachlicher Formen sich aneignen; c) sie sollen auf dem Wege der **Übung** das sprachlich Gewonnene **verwerten** (darstellen) lernen. Wir haben es hier also a) mit der Auffassung, b) mit der Aneignung, c) mit der Reproduktion zu thun.

---

*) „Dem gesamten Unterrichte im Deutschen liegt das Lesebuch zugrunde. Bei der Behandlung desselben ist womöglich der gesamte Inhalt desselben nach und nach zu verarbeiten. Das Lesebuch ist nicht nur zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis der in demselben enthaltenen Musterstücke zu benutzen. Die Auswahl der Stücke ist so zu treffen, daß jährlich wechselnd ungefähr 30 zur Behandlung kommen. Geeignete Sprachstücke poetischer Form und zwar in Schulen mit einem oder zwei Lehrern besonders Volksliedertexte, werden auf allen drei Stufen nach vorangegangener Besprechung memoriert. Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben; doch beschränken sich diese Mitteilungen auf die Zeit nach der Reformation. Die Auswahl der einzuführenden Lesebücher ist aus denen zu treffen, welche ein volkstümliches Gepräge tragen und durch ihren gesamten Inhalt den erziehlichen Zweck der Schule fördern. Unter diesen aber verdienen diejenigen den Vorzug, welche in ihrer Form korrekt sind und auch in den geschichtlichen und realistischen Teilen nicht eigene Ausarbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete geben und welche sich von kirchlichen und politischen Tendenzen freihalten. Für Schulen, welche von Kindern verschiedener Konfession besucht werden, sind möglichst nur solche Lesebücher zu wählen, welche keinen eigentlich konfessionellen Charakter haben. Aus den bereits eingeführten Lesebüchern sind die Sprachstücke konfessionellen Inhalts in den Religionsunterricht zu verweisen."

Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

2. Die **Auffassung** ist entweder eine mehr unmittelbare oder eine vermittelte. Eine **unmittelbare** ist sie, wenn der Schüler das Verständnis des Inhaltes durch eigenes stilles oder lautes Lesen oder durch das Vorlesen oder Vortragen des Lehrers gewinnt. Der Schüler faßt dann durch eine stille Vorbereitung oder durch aufmerksames Hören den Inhalt des Lesestückes auf. Erfahrungsmäßig ist dabei, daß dem Vorerzählen der Vorzug vor dem Vorlesen gebührt, weil der Lehrer beim Vorerzählen genötigt ist, die strengen Formen der Büchersprache aufzulösen und den Inhalt in einer der Fassungskraft der Kinder mehr anbequemten Weise vorzutragen. Daß übrigens zur unmittelbaren Auffassung keine schwierigen Lesestücke gewählt werden dürfen, versteht sich von selbst. (Vgl. die Ausführung dieses Abschnittes in: C. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung des Lesestoffes, 8. Aufl., S. 45—47, 1—5.)

3. Die zweite Art der Auffassung ist die **vermittelte**. Das Lesestück wird zum Gegenstand der Besprechung und Erläuterung gemacht, und zwar wird zur Eröffnung des Verständnisses eine Erläuterung des Ganzen wie des Einzelnen vorgenommen. Die Hauptsachen müssen herausgehoben, die einzelnen Kernpunkte, die Grundzüge ins rechte Licht gestellt und der Zusammenhang des Ganzen wie der Hauptteile unter sich erörtert werden, damit vorerst der Schüler die Tiefe des Inhaltes übersehen lerne. Erst dann gehe man zur Besprechung des Einzelnen über. In vielen Fällen wird der Lehrer wohl thun, wenn er dem Lesen einige kurze Erläuterungen in Form einer Vorbereitung voraus schickt; diese Vorbereitung aber darf dem Inhalt des Lesestückes nicht vorgreifen, sie soll das geistige Auge für die Auffassung schärfen und das Herz für den Eindruck öffnen. Verkehrt ist es dabei, wenn seitens des Lehrers lange Reden gehalten werden; vielmehr empfiehlt es sich, sachliche Schwierigkeiten, welche im Wege liegen, oder unverständliche Ausdrücke, welche das Verständnis hindern, durch Wort und Gegenwort, durch die Form der Unterredung, zu beseitigen und zu erklären. Was die Übungen zur Einführung in das Verständnis der Einzelheiten betrifft, so können dieselben sehr mannigfaltiger Art sein: Man kann prüfen, entwickeln, vergleichen, unterscheiden, folgern, abstrahieren, konzentrieren lassen; man kann nach Orts-, Zeit-, Grad-, Zahl-, Art- und anderen Bestimmungen fragen; man kann Wörter mit ihren Synonymen vertauschen und an die Stelle der Fürwörter diejenigen Wörter setzen lassen, die sie vertreten; man kann an die Stelle einfacher Wörter Umschreibungen treten lassen; die Gegensätze können herausgestellt, die Wortfolge kann verändert werden; zusammengezogene Sätze können aufgelöst, zusammengesetzte zergliedert werden u. s. w. u. s. w. Es versteht sich von selbst, daß man an einem Lesestücke nicht alles auf einmal nehmen darf, sondern daß bei dem einen dies, bei dem andern jenes zur Besprechung kommt. — Junge Lehrer haben sich dabei recht sorgsam vor dem Zuviel zu hüten. Soll das Rechtwissen nämlich nicht auf Kosten des Vielwissens verdrängt werden, so ist ein weises Maßhalten ein überaus wichtiges Erfordernis.

„In der Beschränkung zeigt sich der Meister.“ Das wenige aber, was der Lehrer zur Beleuchtung und Vertiefung auswählt, muß dann auch so klar dargestellt und so fest und sicher eingeprägt werden, daß mit jedem neuen Lesestücke im Schüler das Gefühl des Fortschrittes, der Sicherheit, der Arbeitsfreudigkeit und der Arbeitskraft wächst. Sehr wichtig ist dabei, daß sich der Lehrer in präciser Weise kurz und bestimmt ausdrücke, um nicht in ein unnützes und breites Gewäsch zu verfallen, welches, trotz aller Kreuz- und Querfragen, dem Schüler das Verständnis doch nicht giebt. Um sich vor jenem Durchkneten und Ersäufen des Textes in der Flut onomatischer, synonymischer und stilistischer Auseinandersetzung zu bewahren, halte sich der Lehrer, wie schon bemerkt, nur stets an den Kern des Ganzen; er betrachte das Lesestück als einen Edelstein, der dem Kinde von der besten Seite und in dem rechten Lichte vorgehalten werden muß, wenn sich dasselbe an dem zurückstrahlenden Lichte erquicken soll. Der Lehrer versäume darum nie, sich recht sorgfältig schriftlich vorzubereiten; denn wer ohne genügende Vorbereitung in die Klasse tritt, das Lesebuch aufschlägt und nun nach augenblicklichen Eingebungen an dem Lesestücke herumnagt, der kann (und wenn er ein Genie wäre) nie und nimmer etwas Ordentliches leisten.

„— — — Den Zufall läßt nur der Gedankenlose walten:
Wer mit Verstand zum Ziele strebt, verfährt nach festem Plane.“

Scharfe Dispositionen, präcise Fragestellungen (fleißige Benutzung der sogenannten W-Fragewörter: warum, weswegen, wozu, womit, wo, wohin, woher, wann, wie lange, wie rc.), klare Übersicht, genaue Feststellung des Entwickelten, eine eingehende und oft zu wiederholende Repetition sollte der Lehrer nie versäumen. Jeder junge Lehrer sollte sich deshalb unter allen Umständen und für alle Zeiten die Regel aneignen: je einfacher und schlichter die Besprechung ist und je mehr alle extremen Ausschreitungen und methodischen Künsteleien vermieden werden, desto besser ist sie und desto mehr nützt sie. Insbesondere spreche der Lehrer nicht zu viel, sondern halte weit mehr darauf, daß seine Schüler zum Sprechen kommen. „Wenn die Schüler sprechen lernen sollen, muß der Lehrer schweigen können; beide müssen aber hören können.“ — Nichts schadet der Schule mehr als des Lehrers Redseligkeit; denn spricht der Lehrer zu viel, dann spricht der Schüler zu wenig. Der Vater Arndt hat ganz treffend gesagt: „Die Lippe ist der Wetzstein des Geistes; über die Lippe muß der Gedanke des Schülers oft hin- und herlaufen, damit er Glanz, Farbe und Gestalt gewinne.“

Selbstverständlich muß auf jeder Unterrichtsstufe der Leistungsfähigkeit der Kinder Rechnung getragen werden. In den Unterklassen ist darum vorzugsweise darauf zu halten, daß der Schüler möglichst mit den Worten des Lesestückes antworte, damit er sich dadurch die Sprachformen der hochdeutschen Sprache aneigne, durch welche sein Sprachgefühl gereinigt und die Sicherheit des Ausdrucks gefördert wird. Erst auf späteren Stufen ist dem Schüler die Form des Ausdruckes freizugeben. Auf allen Klassenstufen aber, von der untersten bis

zur obersten, muß auf ein Antworten in ganzen Sätzen und auf ein lautes, lautreines, logisches und schönes Sprechen mit aller Konsequenz gehalten werden. (Vgl. C. Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 8. Aufl., S. 47—52, Abschnitt 6, wo der vorstehende Abschnitt ausführlicher behandelt wird.)

Bemerkung: Diejenigen Lesestücke der 2. Auflage des Dietleinschen Lesebuches, welche sich zu einer Besprechung besonders eignen, sind im untenstehenden Lehrplane für den Leseunterricht aufgeführt.

4. Hat der Schüler das Lesestück durch die Besprechung, bei der es sich, nebenbei bemerkt, nicht um grammatische Belehrungen, sondern nur um den Sinn des Lesestückes handelt, in der Tiefe erfaßt und sind sich die Kinder über dessen Bedeutung und Wert klar geworden, dann folgt die **Aneignung***), welche sich zunächst seitens der Zöglinge im Lesen des Stückes vollzieht. Das gute Lesen ist gleichsam die Probe auf das vorangegangene Exempel und führt im weiteren Fortschreiten zum wörtlich-getreuen Memorieren. Nun folgt die **Darstellung** (Reproduktion oder Produktion), welche sich im mündlichen oder im schriftlichen Gedankenausdrucke vollziehen kann: Der Schüler trägt das richtig aufgefaßte und sicher angeeignete Lesestück frei vor, oder er schreibt es auf. Wir haben es hier, da wir jetzt nur vom Sprechen und von den Sprechübungen in der Volksschule reden, lediglich mit der mündlichen Darstellungsform zu thun. Der mündliche Vortrag ist nun zweifacher Art, je nachdem man verlangt, daß der Schüler das aufgefaßte Lesestück wörtlich oder nur dem Sinne nach wiedergebe. Im ersteren Falle fordert man das Deklamieren, im letzteren Falle das freie Erzählen des Lesestückes.

c) Das Deklamieren.

(Vgl. „Theoretisch-praktische Anweisung", 8. Aufl., S. 55.)

1. Das Deklamieren ist eine Sprachübung, die für alle Klassenstufen von höchster Wichtigkeit ist, denn durch das wörtlich getreue Wiedergeben der richtig aufgefaßten und angeeigneten Sprachformen wird der Geist und die Sprache des Kindes in außerordentlicher Weise bereichert. Wo darum die Deklamierübungen versäumt oder vernachlässigt werden, da zeigt sich in der Sprachbildung immer eine sehr bedauerliche Lücke. Freilich ist es notwendig, daß die Deklamierübungen in rechter, pädagogischer Weise betrieben werden. Ehe man darum an das Kind die Zumutung stellen kann, ein Lesestück wörtlich getreu vorzutragen, muß dem Kinde das betreffende Lesestück erst zum Verständnisse gebracht worden sein. Dem Deklamieren muß also die Erklärung des betreffenden Deklamierstoffes vorausgehen. Wo das Verständnis fehlt, da wird das Deklamieren zum geistlosen Lippengeplärr. Auch hier findet das Wort Schenkendorfs seine Anwendung,

*) Vgl. „Theoretisch-praktische Anweisung", S. 52.

wo er von der „Sprache, schön und wunderbar“ und von dem „Vertiefen in den Reichtum, in die Pracht“ redet*).

Wenn das Kind den Sinn und Inhalt des Lesestückes mit dem Gehörsinne aufgefaßt hat, dann muß weiterhin die Auffassung durch den Gesichtssinn hinzukommen, d. h. das Kind muß das Lesestück lesen, und zwar so, daß dabei die Lautrichtigkeit und die richtige Betonung überall vom erlangten Verständnisse Zeugnis geben. Nach dem Lesen folgt sodann das Memorieren des betreffenden Stückes. Das Memorieren muß in der Schule und zwar unter Beihilfe des Lehrers geschehen, damit das Kind erfährt, wie es zu memorieren hat. Wenn man sich damit begnügt, dem Kinde irgendein Lesestück zum häuslichen Lernen aufzugeben, und man ohne weiteres Zuthun verlangt, daß das Kind die Aufgabe morgen in der Schule hersage; wenn sich das Kind dann zuhause im Schweiße seines Angesichtes vergeblich abmüht, die Aufgabe in den Kopf zu bringen, und dem Vater und der Mutter durch die sich steigernde Angst lästig wird; wenn es endlich gar am folgenden Tage trotz seines Fleißes in der Schule wegen seiner „Faulheit“ bestraft wird: dann kann es freilich niemanden wundernehmen, daß einerseits viele Eltern eine unüberwindliche Abneigung gegen das Auswendiglernen bekommen, und daß anderseits die Kinder acht Tage später nicht mehr wissen, was sie acht Tage zuvor gelernt haben. Erst wenn die Kinder in der Schule unter Beihilfe des Lehrers die Sätze und Satzverbindungen des Lesestückes in richtigem Zusammenhange und in gehöriger Gedankenfolge memoriert haben, erst dann kann man die Forderung an sie stellen, das Lesestück zu recitieren und mustergültig vorzutragen. Das Stück ist dann das Eigentum des Schülers geworden, und die durchsichtige Klarheit der Verständigkeit, das Ebenmaß der Ruhe, die Intensität der Empfindung geben Zeugnis, daß das fremde Erzeugnis in den Geist und in das Herz des sprechenden Kindes übergegangen ist. Von deklamatorischer Gestikulation, affektierter Sprache und theatralischem Pathos kann dabei nicht die Rede sein; wohl aber steht der Schüler während des Vortrages gerade, sieht den Lehrer scharf an, spricht laut, deutlich, ausdrucksvoll. Die Zucht des Gehorsams muß sich beim wörtlich getreuen Vortragen überall zeigen; denn nur dadurch, daß der Schüler sich unter die Macht der Sprache beugen lernt, kann er zur Herrschaft über dieselbe gelangen. Er bekommt dann die Sprache in seine Gewalt wie der gute Reiter das Roß!

Lehrplan für die Deklamierübungen.

2. Bei Aufstellung eines Lehrplanes für die Deklamierübungen haben wir uns von dem Grundsatz leiten lassen, daß den Kindern nur geboten werden darf, was sowohl dem Inhalte als der Form nach musterhaft ist. Nur bei Erfüllung dieses Grundsatzes hat das Deklamieren einen sprachbildenden und ethischen Wert. Die zu deklamierenden Stoffe gehören teils geistlichen, teils weltlichen Dichtungen an und sind demgemäß teils aus dem Kirchengesangbuche, teils aus dem Schullesebuche

*) Kehr-Kriebitzsch, Seminarlesebuch (Gotha, E. F. Thienemann), Bd. I, Nr. 19 der 7. Aufl.

entnommen. Die Auswahl ist so getroffen, daß die Kinder auf eine ungesuchte Weise in die deutsche Dichterwelt eingeführt werden und mit den besten litterarischen Erzeugnissen unserer edelsten Dichter zugleich einen Einblick in unsere Litteraturgeschichte bekommen. Es muß uns viel daran liegen, daß unsere Kinder die hauptsächlichsten deutschen Dichter, deren Leben und Wirken kennen, schätzen und lieben lernen. Wir schließen uns dabei mit vollem Herzen an Herders Auffassung an, der in einer seiner Schulreden so treffend sagt: „In den Schulen sollten, wie auf der Tenne das Korn von der Spreu gesichtet, die edelsten und besten Schriften des Volkes laut gelesen, auswendig gelernt, vorgetragen . . . . . von der Jugend sich zur Regel gemacht und mit Herz und Seele befestigt werden . . . . . Denn das laute Lesen und auswendige Vortragen des innerlich Aufgenommenen giebt dem Gemüte Freude, der Phantasie und dem Geiste Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack großer Gefühle und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter." Besondere Stunden werden für die Deklamierübungen nicht angesetzt, sondern dieselben reihen sich an die Besprechung der in Betracht kommenden Stoffe an, so daß also die Schulgebete und die Kirchenlieder in den Religionsstunden zur Aneignung kommen, während die Texte der zu lernenden Volkslieder in den Stunden für Gesangunterricht und die nachstehend verzeichneten Stücke aus dem Lesebuche in den Lesestunden einzuüben sind.

Bei der nachfolgenden Verteilung der zu deklamierenden poetischen Erzeugnisse aus dem Lesebuche ist darauf Bedacht genommen, daß von den Gedichten der Lieblingsdichter unserer Nation mindestens jedes Jahr eins zur Darstellung kommt. An die Besprechung und Einübung des einzelnen Gedichtes reiht sich allemal eine kurze Biographie des Dichters, sowie eine Repetition der schon gelernten Stücke von demselben an. Es mögen bei solcher Gelegenheit auch andere besonders schöne Gedichte desselben und auch Gedichte verwandten Inhalts von anderen Dichtern gelesen werden.

Das Vorlesen empfiehlt sich besonders bei größeren Gedichten (von Schiller, Uhland u. a. m.). Es hat für die Kinder nicht allein einen bedeutenden Reiz, sondern es wächst auch deren Verehrung für das Schöne und deren Liebe zu den Nationaldichtern, wenn sie z. B. Schillers „Kraniche des Ibykus", Schillers „Kampf mit dem Drachen", „Lützows Wilde Jagd" von Th. Körner, Uhlands „Schlacht bei Reutlingen", Mosens „Die letzten Zehn vom vierten Regiment" u. dgl. m. aus dem Munde des Lehrers vortragen hören. Für die Geschmacksbildung sind solche Stoffe äußerst wichtig. Und nicht allein die Deklamationsstunde, sondern auch der Geschichtsunterricht giebt zum Vorlesen solcher klassischen Stücke Veranlassung. Möchte der Lehrer diese Andeutungen doch nicht übersehen! Die Kinder werden ihm sein Bemühen mit Dankbarkeit lohnen.

Schließlich sei hier noch bemerkt, daß an den besprochenen und gelernten Stücken auch das Allernotwendigste über die hauptsächlichsten Dichtungsarten rc. zu veranschaulichen ist.

Lehrstoff:

a) Für Klasse IV.

Für die Elementarklasse eignen sich zum Deklamieren vor allen Dingen einige Hey-Specktersche Fabeln, wie z. B.: Knabe und Hündchen — Knabe und Vogelnest — Knabe und Schmetterling — Der Vogel am Fenster — Keinem Würmlein thu ein Leid — Es ist kein Mäuschen so jung und klein — Wandersmann und Lerche.

Ferner sind auch folgende Stücke aus der Fibel dazu ganz geeignet: Ein junges Lämmchen, weiß wie Schnee (von Bertuch) — Vom langsamen Schnecklein (von Güll) — Es sind zwei kleine Fensterlein (von Castelli). Dazu auch: Das Kind und der Ofen (von L. Thomas). Die Fabeln von Hey rc. sind so viel als möglich dramatisch darzustellen. Besprechungen darüber haben geliefert: Ballien, Zwölf Fabeln von W. Hey (Brandenburg 1865); Dietlein, Fabeln rc. Ein wesentliches Hilfsmittel aber zu einer geist- und gemütvollen Behandlung und Darstellung der Heyschen Fabeln bietet sich in den W. Pfeifferschen Bildern für den Schulgebrauch (Gotha, F. A. Perthes); auch sei auf das Begleitwort dazu von C. Kehr hingewiesen.

Außerdem müssen einige Morgen-, Tisch-, Abend- und Schulgebete sicher ein-

geübt werden, z. B.: Gelobet seist du, Gott der Macht — Mein Gott, vorüber ist die Nacht — Gott, ich danke dir von Herzen — Danket dem Herrn, denn er ist freundlich — Müde bin ich, geh' zur Ruh' (Str. 1) — u. a.

Der Kursus ist einjährig.

b) Für Klasse III.

Außer einigen Morgen-, Tisch- und Abendgebeten sind in dieser Klasse in einem zweijährigen Kursus einzuüben:

a) die Texte zu denjenigen Volksliedern, welche von den Kindern dieser Klasse gesungen werden (vgl. den Lehrplan für den Gesangunterricht);

b) folgende Stücke (Poesie und Prosa) aus dem Lesebuche für die Unterstufe von Dietlein (5. Aufl.):

Woche.	Erstes Jahr.		Zweites Jahr.	
1—2	Nr. 320.	Lenzes Ankunft.	Nr. 163.	Das Liedlein vom Kirschbaum. (Hebel.)
3—4	Nr. 170.	Die Singvögel.	Nr. 5.	Die fromme Schwester. (Chr. v. Schmid.)
5	Nr. 160.	Wer hat die Blumen nur erdacht?	Nr. 172.	Des Vögleins Wiege. (Dieffenbach.)
6—7	Nr. 227.	Wandersmann und Lerche. (Hey.)	Nr. 49.	Die wandelnde Glocke. (Goethe.)
8—9	Nr. 208.	Der Löwe und die Maus.	Nr. 267.	Die Sternthaler.
10		Repetition.		Repetition.
11—12	Nr. 216.	Grille und Ameise. (Äsop.)	Nr. 99.	Der Wolf und das Lämmlein.
13—14	Nr. 108.	Ein Junker hielt sich ein paar Hunde (Pfeffel.)	Nr. 193.	Heidenröslein.
15		Repetition.		Repetition.
16—17	Nr. 184.	Die grüne Stadt. (Ortlepp.) Oder:	Nr. 30, 45 u. 250.	Wo wohnt der liebe Gott? (Hey.)
	Nr. 253.	Wie hoch mag wohl der Himmel sein? (Löwenstein.)		
18—19	Nr. 146.	Der Störche Wegzug.	Nr. 190.	Das Männlein im Walde. (Hoffmann v. F.)
20		Repetition.		Repetition.
21—22	Nr. 202.	Der weiße Hirsch (Uhland.)	Nr. 192.	Mit dem Pfeil, dem Bogen (Schiller.)
23—24	Nr. 280.	Der Nordwind.	Nr. 261.	Das Märchen vom Mann im Mond. (Bechstein.)
25		Repetition.		Repetition.
26—27	Nr 341.	Von den Engeln.	Nr. 279.	Die Sonne und der Wind. (Herder.)
28—29	Nr. 335.	Ein Lied hinterm Ofen zu singen. (Claudius.)	Nr. 342.	Des Kindes Engel.
30		Repetition.		Repetition.
31—32	Nr. 288.	Vögel vor der Scheuer. (Hey.)	Nr. 331.	Im weißen Pelze. (Kletke.)
33—34	Nr. 104.	Die beiden Ziegen, oder:	Nr. 336.	Vom Büblein auf dem Eise. (Güll.) Oder:
	Nr. 251.	Das Fünkchen. (Curtmann.)	Nr. 197.	Wanderschaft (Wilhelm Müller.)
35		Repetition.		Repetition.
36—37	Nr. 266.	Weißt du, wie viel Sternlein stehen? (Hey.)	Nr. 262.	Die Kinder und der Mond.
38—39	Nr. 15.	Das Vaterhaus.	Nr. 241.	Wassertröpflein.
40	Nr. 180.	Gottes Auge heilig klar!	Nr. 244.	Das Bächlein.
		Repetition.		Repetition.

c) Für Klasse II.

Auch in dieser Klasse wird der Stoff für die Deklamierübungen auf zwei Jahre verteilt. Neben einigen Schulgebeten und acht Kirchenliedern und den Texten der Volkslieder, welche in dieser Klasse gesungen werden (vgl. den Lehrplan für den Religions- und Gesangunterricht), sind folgende Prosastücke und Gedichte aus dem Dietleinschen Lesebuche für die Mittelstufe (5. Aufl.) zu memorieren:

Woche.	Erstes Jahr.		Zweites Jahr.	
1—2	Nr. 293.	Schneeglöckchen. (Scheuerlin.)	Nr. 8.	Blau-Veilchen. (Förster.)
3—4	Nr. 84.	Der Rabe und der Fuchs.	Nr. 230.	Lied eines Armen. (Uhland.)
5		Repetition.		Repetition.
6—7	Nr. 224.	Die Tabakspfeife. (Pfeffel.)	Nr. 134.	Der Herr ist König. (Caspari.)
8—9	Nr. 226.	Auf hoher Alp wohnt auch der liebe Gott.	Nr. 35.	Waldkonzert. (Dieffenbach.)
10		Repetition.		Repetition.
11—12	Nr. 99.	Der alte Löwe. (Lessing.) — Am Abend. (Güll.)	Nr. 169.	Das Hirtenbüblein. (Grimm.)
13—14	Nr. 121.	Einkehr. (Uhland.)	Nr. 103.	Abendfeier. (Spitta.)
			Nr. 108.	Am Abend. (Güll.)
15		Repetition.		Repetition.
16—17	Nr. 177.	Der Vöglein Abschied. (Löwenstein.)	Nr. 156.	Die Rache. (Uhland.)
18—19	Nr. 193.	Die Heinzelmännchen. (Kopisch.)	Nr. 200.	Herr Heinrich sitzt am Vogelherd. (Vogl.)
20		Repetition.		Repetition.
21—22	Nr. 276.	Dsr reichste Fürst. (Kerner.)	Nr. 178.	Oktober. (Löwenstein.)
23—24	Nr. 229.	Ein gutes Rezept. (Hebel.)	Nr. 174.	Der Pilger. (Chr. v. Schmid.)
25		Repetition.		Repetition.
26—27	Nr. 250.	Der Weihnachtsbaum. (Förster)	Nr. 304.	Siegfrieds Schwert. (Uhland.)
28—29	Nr. 205.	Das Riesenspielzeug. (Chamisso.)	Nr. 295.	Belsazar. (Heine.)
30		Repetition.		Repetition.
31—32	Nr. 257.	Mitleid im Winter. (Hebel.)	Nr. 240.	Das Rotkehlchen. (Krummacher.)
	Nr. 282.	Die kleine Wohlthäterin. (Krummacher.)	Nr. 235.	Sie hätten sich sollen begnügen. (Rückert.)
33—34	Nr. 307.	Das Lied vom braven Mann. (Bürger.)	Nr. 245.	Andreas Hofer. (Mosen.)
35		Repetition		Repetition.
36—37	Nr. 125.	Das Lied vom Feldmarschall. (E. M. Arndt.)	Nr. 65.	Morgenrot. (Hauff.)
38—39	Nr. 325.	Kaiser Wilhelm. (Hoffmann v. F.)	Nr. 289.	Was ist des Deutschen Vaterland. (E. M. Arndt.)
	Nr. 218.	Mein Arm ist stark. (Stolberg.)	Nr. 291.	Der Vater und die drei Söhne. (Lichtwer.)
40		Repetition.		Repetition.

d) Für Klasse I.

Für Klasse I werden in einem dreijährigen Kursus außer den im Religionsunterrichte behandelten Kirchenliedern und den Texten der Volkslieder, welche in dieser Klasse gesungen werden, die nachverzeichneten Stücke aus dem Lesebuche für die Oberstufe von Dietlein (4. Aufl.) eingeübt.

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Drittes Jahr.
	Nr.	Nr.	Nr.
1—2	29. Roland Schildträger. (Uhland.)	117. Das Glück von Edenhall. (Uhland.)	41. Sängers Fluch. (Uhland.)
3—4	90. Die Kapelle. (Uhland.) Das ist der Tag des Herrn.	137. Rudolfs Ritt zum Grabe. (Kerner.)	Dort unten in der Mühle. (Kerner.)
5	Repetition.	Repetition.	Repetition.
6—7	(Lesebuch für die Mittelstufe): 78. Das Gewitter. (Schwab.)	123. Morgenwanderung. (Geibel.)	66. Frühlingsbotschaft. (Heine.) 83. Die Forelle. (W. Müller.)
8—9	144. Der alte Gott lebt noch.	161. Zeus und das Pferd. (Lessing.)	9. Die Neujahrsnacht eines Unglücklichen. (J. Paul.)
10	Repetition.	Repetition.	Repetition.
11—12	180. Die alte Waschfrau. (Chamisso.)	18. Das Grab im Busento. (Platen.)	158. Der Pilgrim vor St. Just. (Platen.)
13—14	223. Am 3. September. (Geibel.)	174. Aus dem schlesischen Gebirge. (Freiligrath.)	222. Der Trompeter von Gravelotte. (Freiligrath.)
15	239. Löwenritt. (Freiligrath.)	70. Das Erkennen. (Vogl.)	210. Der Liebe Dauer. (Freiligrath.)
16—17	249. Die Auswanderer. (Freiligrath.)	17. Der Lotse. (Giesebrecht.)	155. Die Geschichte des alten Wolfs. (Lessing.) Mit Auswahl.
18—19	60. Der Engel des Trostes. (Novalis.) Der Mond (Claudius.)	21. Ich stand auf Bergeshalde. (Rückert.)	32. Glöcklein des Glücks. (Seidl.)
20	Repetition.	Repetition.	Repetition.
21—22	145. Die Bürgschaft. (Schiller.)	168. Der Alpenjäger. (Schiller.)	134. Der Graf v. Habsburg. (Schiller.)
23—24	II, 189. Aus d. Liede v. d. Glocke. (Schiller.)	110. Der Taucher. (Schiller.)	105. Aus d. Liede von d. Glocke. (Schiller.)
25	Repetition.	Repetition.	Repetition.
26—27	147. Erlkönig. (Goethe.)	64. Der Fischer. (Goethe.)	96. Der getreue Eckart. (Goethe.)
28—29	176. Wanderers Nachtlied I u. II. (Goethe.) Die Moosrose. (Krummacher.)	103. Der Räuber und das Kruzifix. (Prutz.)	211. Der gerettete Jüngling. (Herder.)
30	Repetition.	Repetition.	Repetition.
31—32	13a. Gudruns Klage (Geibel.)	178. Fehrbellin. (Minding.)	232. Der Apfel. (Krummacher.)
33—34	180. Der Gott, der Eisen wachsen ließ. (Arndt.) Oder: 23. Der Mond. (Rudolphi.)	[195. Ein Brief der Königin Luise.]	2. Deutscher Trost. (Arndt).
35	Repetition.	Repetition.	Repetition.
36—37	5. Die deutschen Ströme. (Max Schenkendorf.)	II, 302. Muttersprache. (Max Schenkendorf.) 200. Gebet während der Schlacht. (Körner.)	199. Frisch auf, mein Volk ꝛc. (Körner.) Oder: 13b. Ich sende euch. (Gerok.)

Woche	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Drittes Jahr.
	Nr.	Nr.	Nr.
38—39	II, 232. Wenn du noch eine Mutter hast.	259. Deutschland über alles. (Hoffmann v. Fallersleben.)	II, 320. Und dräut der Winter noch so sehr. (Geibel.)
40	Repetition.	Repetition.	Repetition.

Litteratur.

C. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Eine Methodik des deutschen Sprachunterrichtes mit besonderer Berücksichtigung der ungeteilten Volksschule. 8. Aufl. (Gotha, Thienemann, 1883. 6 M.)

„Aus deutschen Lesebüchern." Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. Herausgegeben von R. Dietlein, W. Dietlein, R. Gosche und F. Polack. 5 Bde. (Gera, Hofmann.)

W. Dietlein, Der realistische Lesestoff. Handreichung bei der Behandlung schwieriger Prosastücke. (Dortmund, Köppen. 2 M.)

A. Büttner, Der Sprachunterricht in der Mittel- und Oberklasse der Volksschule. (Berlin, Stubenrauch. 2,40 M.)

d) Das Erzählen.

Das wörtlich getreue Memorieren und Recitieren des Edelsten und Besten, durch welches dem Kinde nicht nur der Inhalt der Sprache, sondern auch die Form der Gedanken unverlierbar eingeprägt werden kann, soll und muß schon auf der untersten Stufe des Volksschulunterrichtes beginnen und muß auf allen folgenden Klassenstufen fortgesetzt werden. Anders gestaltet sich die Sache beim Vortrage derjenigen Stücke, die vom Schüler nicht wörtlich getreu memoriert, sondern auf Grund unmittelbarer Auffassung frei vorgetragen resp. erzählt werden sollen. Diese Forderung des Wiedererzählens kann an kleine Kinder mindestens nicht ohne eine tiefgehende Vorbereitung gestellt werden, denn solche Schüler sind bei ihrer Spracharmut anfangs beim besten Willen nicht imstande, ein ihnen vorgelesenes oder vorerzähltes Stück sofort in richtigem Zusammenhange und richtiger Gedankenfolge sprachrichtig zu reproduzieren. Man mutet damit dem Schüler nicht allein die Auffassung des Inhaltes, sondern auch die Erfindung einer seinem innern Wesen entsprechenden Form zu. Für kleine Kinder ist diese Formerfindung eine äußerst schwierige Aufgabe. Will man nun nicht, daß der Schüler die Sprache entstelle und sich um die Freude und den Segen des mündlichen Vortrages betrüge, so muß man zunächst darauf halten, daß die Schüler stets in ganzen, vollständigen Sätzen antworten, und sodann darf man **die Übungen im freien Erzählen nicht verfrühen.** Erst wenn sich der Schüler eine Anzahl Musterstücke nach Inhalt und Form wortgetreu so angeeignet hat, daß er sie mit Verständnis wörtlich vortragen kann, erst dann

kann man an ihn die Anforderung stellen, zu einem gegebenen Inhalte die Form oder zu einer gegebenen Form den Inhalt zu suchen und das Gesuchte und Gefundene mündlich darzustellen.

Die Übungen im freien Erzählen sind, wie wir im Vorigen gesehen haben, für Unterklassen schwierig und müssen deshalb auf das Reproduzieren ganz kleiner Stücke beschränkt werden; dagegen sind für eine höhere Stufe diese Übungen nicht allein ganz passend, sondern auch ungemein fördernd. Sobald die Kinder lesen können, mache man es ihnen darum zur Aufgabe, stets auf den Inhalt zu merken und denkend zu lesen. Die Frage: „**Was hast du gelesen?**“ und die Aufforderung: „Erzähle, was du gelesen hast!“ — sind ausgezeichnete Mittel gegen Gedankenlosigkeit und Mundfaulheit. Selbstverständlich muß man auch hier vom Leichteren zum Schwereren fortgehen.

Die Aufstellung eines bestimmten Lehrganges kann aus leicht begreiflichen Gründen hier unterbleiben.

Die höchste Stufe der Sprechübungen sind die sogenannten

e) Redeübungen.

Unter diesen Übungen sind keineswegs nur Übungen im Erzählen und Deklamieren zu verstehen, sondern es ist darunter die Art der mündlichen Darstellung gemeint, nach welcher die Schüler ihre Gedanken über einen in ihrem Erfahrungskreise liegenden Gegenstand kurz, klar, sachgemäß und frei aussprechen sollen. Die gewöhnlichen Hindernisse des freien Sprechens sind in den meisten Schulen Mangel an richtigem Denken, Mangel an Sprachfertigkeit und Vorhandensein großer Schüchternheit. Wenn also das Denkvermögen tüchtig durchgebildet wird, die Begriffe klar sind, die Auffassung eine deutliche ist, wenn die Schüler von vornherein an lautreine, korrekte Aussprache, an richtige, treffende Antworten, an zusammenhängendes Wiedergeben des Besprochenen gewöhnt werden: dann wird es auch keine Not haben, den Schülern Aufgaben zu stellen, die sie entweder sofort zu lösen haben oder zu deren Lösung ihnen mehrere Tage Zeit gegeben wird, damit sie die Aufgabe zuhause erst schriftlich darstellen und dann in der Schule mündlich vortragen können. Derartige Redeübungen lassen sich entweder an Lesestücke anknüpfen oder sie sind frei zu wählen und mit dem gesamten Schulunterrichte in Verbindung zu setzen, z. B.: Über den Nutzen des Eisens — Vergleich des Goldes mit dem Eisen in Hinsicht auf Nützlichkeit — die Zunge als das wohlthätigste und das schädlichste Glied des menschlichen Körpers — Schilderung unseres Jahrmarktes — Vergleich des Sparsamen mit dem Geizigen u. a. m. (Pechner). Daß derartige Übungen nur mit den fähigsten Schülern der Oberklasse angestellt werden können, muß wohl zugestanden werden; doch soll der Lehrer trotzdem nie vergessen, in allen Klassen und bei allen Schülern auf den mündlichen Gedankenausdruck ein großes Gewicht zu legen und dieses Verlangen in den Vordergrund zu stellen; nicht allein deshalb, weil die mündliche Darstellung die natürliche Grundlage für die schriftliche Darstellung ist und weil der Mensch eher sprechen als

schreiben lernt, sondern auch deshalb, weil die Gewandtheit in der mündlichen Rede von großer Wichtigkeit für den geselligen Verkehr, ja für das ganze Leben ist, da die meisten Menschen bei weitem mehr sprechen als schreiben und darum weit öfter in die Notwendigkeit versetzt werden, ihre Gedanken mündlich auszudrücken, als sie schriftlich mitzuteilen. „Wer das Wort in seiner Gewalt hat", sagt ein deutscher Schriftsteller, „der beherrscht die Geister!" Das sehen wir in unseren geselligen Kreisen, wie in den Versammlungen, in welchen über das Wohl von Gemeinden, ja ganzer Völker beraten wird. Es ist darum dringend nötig, daß die Volksschule der Neuzeit sich der Übung im mündlichen Gedankenausdruck mit warmem Eifer annimmt und daß sie in dieser Beziehung auf die rechte Art alles thut, was für die Bildung und für das Leben reiche, herrliche Früchte trägt. In den letzten Jahren hat die deutsche Lehrerwelt so viel von der nationalen und sittlichen Bildung gesprochen; man sollte meinen, es wäre ein gutes Stück nationaler Bildung erreicht, wenn wir unsere Jugend dahin brächten, unsere liebe Muttersprache in klaren Lauten, besonnen und überlegt, schön und wahr zu reden. Daß aber auch die Sittlichkeit gefördert wird, wenn man den Mund in den Dienst des Geistes stellt und ihn zum gehorsamen Werkzeuge des Willens macht, das steht wohl über allem Zweifel.

Der Plan für die Redeübungen

läßt sich nicht scharf bestimmen, teils weil die Redeübungen mit der Erklärung der Lesestücke zusammenfallen, teils weil sie bei den Aufsätzen (vor Anfertigung derselben) vorkommen. Wir verweisen demgemäß auf die Lehrgänge dieser genannten Unterrichtsfächer.

3. Das Lesen.

1. Wer lesen kann, dem ist der Weg zu den schätzenswertesten Kenntnissen und den edelsten Genüssen geöffnet; wer es nicht kann, der ist zu den meisten Geschäften unbrauchbar und vielen Nachteilen und Gefahren ausgesetzt. Nur der Lesende ist imstande, die große Zahl fremder Gedanken, die im Laufe der Zeit niedergelegt worden sind und noch niedergelegt werden, wie lebendige Reden zu vernehmen. Eine ganze Welt ist ihm damit erschlossen. Die Möglichkeit der Selbstbelehrung und die daraus hervorgehenden edlen Genüsse findet er durch diese Fertigkeit auf die schönste Weise gemehrt. Aus diesen Gründen haben wir auch im Obigen das Lesen als ein **Hauptmittel** zur Erlangung des Verständnisses und des Gebrauches der Muttersprache bezeichnet.

Lesen heißt ursprünglich: sammeln. Man braucht dieses Wort noch jetzt in dieser Bedeutung, z. B. „Ähren-Lesen", „Reisig-Lesen", „Linsen-Lesen" ꝛc. Wer Geschriebenes oder Gedrucktes liest, der sammelt die Buchstaben zu Lauten, die Laute zu Silben, die Silben zu Wörtern, die Wörter zu Sätzen, zu Gedanken, zu zusammenhängenden Darstellungen. Man unterscheidet demnach ein Silben-, Wort-, Satzlesen und ein Lesen in zusammenhängender Rede. Je nachdem dieses Lesen auf unhörbare oder hörbare Weise geschieht, unterscheidet man dasselbe als

stilles oder lautes Lesen; dagegen teilt man es je nach dem Flusse, dem Verständnisse und der Betonung ein in ein mechanisch-geläufiges, in ein logisch-richtiges und in ein euphonisch-schönes Lesen.

2. Das **mechanische Lesen** an sich hat mit dem Verständnisse des Gelesenen nichts zu schaffen, denn es besteht lediglich und allein im lautrichtigen Aussprechen geschriebener oder gedruckter Lautzeichen zu Silben und Wörtern. Geschieht dies ohne Anstoß und ohne Stocken, und findet nur da eine Unterbrechung statt, wo es die Interpunktion erfordert, so wird das mechanische Lesen zu einem mechanisch-geläufigen, zu einem fertigen Lesen. Wer fertig liest, ist imstande, jedes Wort mit seinen Teilen auf einen einzigen Blick zu überschauen und richtig auszusprechen. Das mechanisch-geläufige Lesen ist die erste Lesestufe, aber nicht die letzte und nicht die höchste, denn es muß zu dem mechanisch-geläufigen Lesen noch ein zweites kommen. Denkt nämlich der Mensch beim Lesen zugleich an das, was die Wörter ꝛc. bezeichnen, versteht er also, was er liest, so ist sein Lesen ein Lesen mit Verstand, sein Lesen ist ein **logisch-verständiges Lesen.** Wer aber den Sinn des Gelesenen nicht allein mit dem Verstande, sondern auch mit dem Gemüte ergreift, und wessen Gemüt vom Inhalte des Gelesenen so ergriffen wird, daß die fremden Gedanken und Gefühle gleichsam vom Leser als eigene Gedanken und Gefühle ausgesprochen werden, der giebt dies auch in der Stärke, Hebung und Senkung und im Tone seiner Stimme zu erkennen, der liest mit Gefühl und Ausdruck, und sein Lesen wird zu einem **schönen (euphonischen)** Lesen.

3. Zur **Erreichung des mechanisch-geläufigen Lesens** giebt es nur ein Mittel: fleißige Übung. Eine vernünftige Lese-Lehrmethode (Sprech-Schreib-Lesen) beschleunigt die Lesefertigkeit in bedeutender Weise. Das Ziel der Leseübungen muß, wie schon bemerkt, dahin gehen, das Auge des Kindes nach und nach so zu üben, daß letzteres die einzelnen Lautzeichen der einzelnen Silben und Wörter mit Blitzesschnelle auf einmal überschauen und ohne unnötige Unterbrechung sicher und lautrichtig aussprechen lerne. Aus diesem Grunde ist es auch nicht rätlich, im ersten und zweiten Schuljahre nur zusammenhängende Geschichten lesen zu lassen. Die Kinder lernen dieselben leicht und bald auswendig und haben dann für ihre Lesefertigkeit keinen Gewinn. Mindestens soll der Lehrer das Silbenlesen nicht versäumen, weil das Syllabieren die Grundlage des mechanisch-geläufigen Lesens ist. Nur übertreibe man die Sache nicht, damit die Kinder sich nicht etwa jenen widrigen Leseton angewöhnen, der die schönsten Lesestücke und die besten Gedanken aufs häßlichste verunstaltet. Vor einem zu schnellen Lesen muß ernstlich gewarnt werden, denn das Schnelllesen ist die Mutter des Schlechtlesens. Durch Schnelllesen lernt man nicht gut, wohl aber lernt man durch Gutlesen schnell lesen. Es ist darum auch richtiger, man läßt eine Geschichte zehnmal bedächtig und besonnen lesen, als zehn Geschichten einmal leichtsinnig und schlecht. Die sicherste Probe für das mechanisch-geläufige Lesen ist das Lesen der den Kindern unbekannten Lesestücke. Bei bekannten Lesestücken empfiehlt sich zur Ab-

wechselung das rückwärtsweise Wortlesen. An vielseitigen Übungen darf man es überhaupt beim Lesen nicht fehlen lassen, und es ist daher ganz empfehlenswert, wenn in jeder Sprachstunde, diene sie einem Zwecke, welchem sie auch wolle, mindestens 10 Minuten gelesen wird. Diese 10 Minuten sind vorzugsweise zur Kontrolle des häuslichen Fleißes der Kinder zu verwenden. Wenn nämlich die Leseübungen in der Schule den rechten Erfolg haben sollen, so ist es unumgänglich notwendig, daß das Durchlesen eines bestimmten Pensums (in der Unterklasse einige Zeilen aus der Fibel, auf der Mittelstufe eine halbe und auf der Oberstufe eine ganze Seite aus dem Lesebuche) tägliche Schulaufgabe zur häuslichen Beschäftigung ist. Nichts ist widerlicher, als wenn die Kinder einer Schule im zweiten und dritten Schuljahre noch nicht mechanisch-geläufig lesen können. Was hilft alle buchstäbliche Richtigkeit, was Verständnis, was selbst Schönheit der Aussprache, wenn die nötige Geläufigkeit fehlt und wenn der Fluß der Rede durch ungehörige, störende Pausen unterbrochen wird!

4. Die zweite Stufe des Lesens ist das verständige (logische) Lesen. Das verständige Lesen ist das wahre Lesen.

Die **Erreichung des verständigen Lesens** wird in erster Linie von dem richtigen Aufbau der ersten Stufe und sodann von der Erklärung des Gelesenen oder des zu Lesenden bedingt. Wie durch den Mangel an der nötigen Geläufigkeit das Verständnis erschwert wird, so wird durch ein geläufiges, lautes, besonnenes und deutliches Lesen ein gutes Stück des logischen Verständnisses erobert. Was sodann weiterhin die Erklärung des Lesestückes, soweit sie im Dienste des logischen Lesens steht, anlangt, so muß dieselbe vor allem darauf ausgehen, daß der Schüler die Ausdrücke nicht wie Scheidemünze im Tagesverkehr auf Treu' und Glauben annimmt und verausgabt, sondern daß er sich des Gewichtes der einzelnen Ausdrücke klar bewußt werde. Man täuscht sich ganz entsetzlich, wenn man glaubt, daß ein Schüler mit jedem Worte und jedem Ausdrucke, dessen er sich mit Geläufigkeit bedient, auch ein klares und volles Bewußtsein, Einsicht und Erkenntnis verbinde; man braucht nur einmal der Sache auf den Grund zu gehen, und man wird finden, über wie wenig Vorstellungen manche Schüler Deutlichkeit und klares Bewußtsein besitzen. Darum sind von der ersten Stufe an die Kinder fort und fort auf den Inhalt des Gelesenen hinzuführen und so zum Lesen mit Nachdenken anzuleiten. „Der Schüler soll aufs Wort merken.“ Diese Aufmerksamkeit auf das Wort wird aber leicht durch ein breites Besprechen zersplittert, und es dürfte darum nicht unnötig sein, junge Lehrer nochmals daran zu erinnern, daß weite und breite Erklärungen nicht allein unnötig, sondern auch unnütz und schädlich sind*). Alle Erklärungen, die der Lehrer giebt, müssen kurz und bündig, präcis und markig sein. Jedenfalls wird das logische Lesen viel weniger

*) Dieses Zerstückeln und Zerpflücken, namentlich der poetischen Stücke, diese zerstörende Zergliederung und schulmeisterliche Haarspalterei ist besonders bei lyrischen Produktionen ein Unwesen, vor welchem junge Lehrer nicht dringend genug gewarnt werden können.

gefördert durch ein vielfaches Dareinreden und durch ein duselhaftes Darüberreden, als dadurch, daß man den Schüler von früh anhält, langsam, laut und besonnen zu lesen. — Für den Lehrer ist die Erfüllung dieser Forderung keineswegs eine leichte Sache, denn das rechte Lesen erfordert nicht allein die ganze Kraft des Schülers, sondern auch die volle Aufmerksamkeit des Lehrers; die Lesestunden müssen Stunden geistiger Gymnastik sein. Sind sie das nicht, so leistet man der geistverwüstenden, leeren und träumenden Leserei Vorschub und richtet dadurch unsäglichen Schaden an. Ohne eine gute, stramme Schuldisziplin läßt sich auch in diesem Falle nichts Erkleckliches leisten, und auch hier bestätigt es sich, daß eine gute Disziplin mehr wert ist als eine gute Doktrin.

5. Was endlich **das euphonisch-schöne Lesen** anlangt, so ist dasselbe teils das Produkt des durch Übung erlangten geläufigen und des durch Verständnis erzeugten logischen Lesens; teils und hauptsächlich aber wird es erzielt durch ein gutes Vorlesen seitens des Lehrers. Wenn es der Lehrer versteht, rein und deutlich, mit scharfem Accent und gutem Rhythmus, mit dem rechten Tempo und mit der rechten Stärke der Stimme den Schülern ein Lesestück so vorzulesen, daß dieselben die Befähigung erlangen, sich ganz in die Situation des in Rede stehenden Gegenstandes zu versetzen, und von den Gedanken des Lesestückes innerlich erwärmt, ergriffen und begeistert werden: dann kommt der Schüler ganz von selbst, ohne die Beigabe gelehrter Regeln, lediglich und allein durch Beispiel und Nachahmung zum Ziele. Wenn der Lehrer dagegen nicht fähig ist, sich innig in einen schönen poetischen Lehrstoff zu vertiefen, oder wenn er nicht fähig ist, seine Gefühle in lebendiger Weise zum Ausdruck zu bringen: dann werden auch seine Schüler in diesem Fache wenig oder nichts leisten, auch dann nicht, wenn er über die rechte Betonung ellenlange Regeln giebt oder große Vorträge hält.

Die Schüler zum euphonisch-schönen Lesen anzuhalten, ist in der Ordnung, nur darf die Sache nicht verfrüht werden; denn will man das schöne Lesen forcieren, dann entsteht bei den Schülern jene widerliche Affektiertheit, die Gefühle heuchelt und Empfindungen zur Schau trägt, von denen das Herz nichts weiß. Gerade diejenigen Kinder, welche von Natur dreist und keck sind, suchen im gefühlvollen Lesen das meiste zu leisten, während die ängstlichen, bescheidenen und innigen Gemüter den lauten Ausdruck des Gefühles zurückdrängen. Es ist dies ein Grund mehr, die Sache nicht mit Gewalt zu erzwingen, sondern der stillen Macht des Vorbildes und der ruhigen Entwickelung der Kindesnatur Zeit zu lassen.

6. Aus dem allen erhellt, daß das Lesen in den verschiedenen Klassen eine ganz verschiedene Bedeutung hat. Die Unterklasse hat es mehr mit der Fertigkeit der Darstellung zu thun, und nur auf dieser Stufe kann das Lesen **Selbstzweck** sein; auf jeder andern ist es **Mittel zum Zweck**. Jenachdem das Lesen aber das eine oder das andere ist, muß man entscheiden, ob es vor oder ob es erst nach der Erklärung stattfinden soll.

7. Die obigen drei Lesestufen: des mechanisch-geläufigen, des logisch-richtigen und des euphonisch-schönen Lesens, entsprechen im all-

gemeinen den drei Schulstufen, **der Unter-, Mittel- und Oberklasse***). Die Unterklasse hat vorzugsweise das mechanisch-geläufige, die Mittelklasse vorzugsweise das logisch-richtige und die Oberklasse vorzugsweise das euphonisch-schöne Lesen zu pflegen. Wir sagen vorzugsweise, denn es kann nimmermehr gemeint sein, durch diese Bestimmung die drei Lesestufen für die drei Schulstufen zeitlich scharf abzugrenzen. Wer möchte es verantworten, die kleinen Kinder erst jahrelang ohne Sinn und ohne Verstand lesen zu lassen! Wollte man nicht vom Anfange an auf entsprechendes Verständnis und auf eine geeignete Betonung sehen, dann würde man das Ohr des Schülers in unverantwortlicher Weise abstumpfen und spätere Leistungen geradezu unmöglich machen! Ebenso würde es mit der Mittelklasse schlecht bestellt sein, wenn man da nur das verständige Lesen pflegen wollte, und ohne auf das mechanisch-geläufige fort und fort zu sehen und ohne das betonte und schöne insoweit vorzubereiten, daß es in der Oberklasse in den Vordergrund treten kann. Man würde dann seine Aufgabe ebenso verkennen, als wenn man in der Oberklasse versäumte, das logische Lesen weiter fortzuführen und das geläufige stets zu üben. Vor allen Dingen aber darf nicht außeracht gelassen werden, daß nicht bloß in der Unterklasse, sondern auf jeder Lesestufe mit aller Entschiedenheit auf eine gute Aussprache gehalten werden muß. (Vgl. S. 63 u. 64.)

8. Noch eins ist hierbei zu bemerken. Was dem Kinde zum Lesen geboten wird, muß einen sittlichen Lebensgehalt haben, und zwar muß dieser ethisch-schöne Inhalt den Kindern in den schönsten und reinsten Formen zur Anschauung, zum Verständnis und zur Würdigung gegeben werden. Der ganze innere Mensch muß dadurch aus seiner gewöhnlichen Anschauungsweise heraus- und in eine Welt gehoben werden, die durch ihre Verklärtheit einen mächtig veredelnden, heiligenden Einfluß auf ihn ausübt und wahrhaft menschliche Empfindung, Anschauung und Gesinnung in ihm weckt. J. H. Voß spricht in seiner „Luise" diese Forderung treffend mit dem Worte aus: „was das Kindlein lieset mit Lust und der Alte mit Andacht". Möchten die Verfasser der Lesebücher diesem Ideale doch mehr nachstreben, als dies im ganzen bis jetzt der Fall gewesen ist! Es ist ein Unglück unserer Zeit, daß der Realismus und der Materialismus sich in alle Lebensverhältnisse hineingedrängt hat, und daß dabei das Humane und Ideale in so empfindlicher Weise vernachlässigt wird. Unter allen Umständen sollte **das Lesebuch** kein bloßes Realienbuch, sondern ein Sprachbuch, ein Litteraturbuch sein, gefüllt mit den edelsten und besten litterarischen Erzeugnissen des deutschen Geistes und den schönsten Tugenden des deutschen Volkes. „Für Kinder ist das Beste eben gut genug."

---

*) Ziel ist nach den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872: für die Unterstufe die Befähigung der Kinder, zusammenhängende Sprachstücke richtig lesen zu können, für die Mittelstufe diejenige, ganze Sprachstücke in gebundener und ungebundener Rede, in deutscher und lateinischer Schrift ohne Anstoß und sinnrichtig zu lesen. Auf der Oberstufe sind die Schüler dahin zu führen, daß sie schwierigere Sprachstücke, deren Inhalt ihrem Lebenskreise nicht zu fern liegt, leicht und mit Ausdruck vom Blatt lesen.

Der Lehrplan für das Lesen.

9. Auf der untersten Stufe unserer Schule fällt der Leseunterricht mit dem Anschauungsunterrichte zusammen. Sprechen, Schreiben und Lesen wird an Normalwörtern geübt. Die Sätze werden in Wörter, Silben und Laute zerlegt und dann synthetisch wieder aufgebaut. Dem Unterricht in **Klasse IV** liegt die Schlimbachsche Fibel (Gotha, E. F. Thienemann) zugrunde. Die dabei zu befolgende Methode (Sprech-Schreib-Lese-Methode) ist in dem bereits früher angeführten Buche „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre" (Gotha, E. F. Thienemann) ausführlich dargelegt worden. Indem wir auch hier auf dieses Buch verweisen, betonen wir ausdrücklich, daß viel auf die rechte Verteilung des Stoffes und der Zeit ankommt und daß der Lehrer wohlthut, wenn er sich nach dem in der genannten Methodik S. 82 und 206 ff. aufgestellten Plane richtet, der den gesamten Elementarunterricht bei wöchentlich 12 Stunden so verteilt:

Vorübungen	2—3	Wochen.
I. Abteilung der Fibel. Die Behandlung der Normalwörter (S. 1—20) und zwar:		
a) Wörter, die mit den Buchstaben dargestellt werden, welche man beim Sprechen vernimmt. Durchschnittlich je zwei Bilder (Lektionen) in einer Woche	14	"
Die noch übrigen Wochen bis zu den Michaelisferien werden zur Repetition verwendet	2—3	"
Nach den Michaelisferien: Kurze Wiederholung und dann		
b) Dehnung (S. 14 in der Fibel)	2	"
c) Schärfung (S. 16)	2	"
d) Andersschreibung einiger Laute (S. 19) . . .	1	"
Generalrepetition	2	"
II. Abteilung. Lesestücke in Schreibschrift (S. 21—36) .	2—4	"
Weihnachtsferien.		
II. Abteilung. Fortsetzung; nebenbei Übertragung der Schreibbuchstaben in Druckbuchstaben	2—3	"
III. Abteilung. Lesen der Druckschrift (S. 39 ff.) . . .	5	"
Generalrepetition bis Ostern	2—4	"
Summa	40	Schulw.

Das **Ziel des Leseunterrichtes für die erste Klassenstufe** ist, daß die Kinder nach Verlauf eines Jahres das Lesen der deutschen Schreib- und Druckschrift so weit gelernt und geübt haben, daß sie imstande sind, kleine, leichte Lesestücke lautrichtig und einigermaßen fließend lesen zu können. Das mechanisch-geläufige Lesen steht in erster Linie und muß mit allen erlaubten Mitteln erstrebt werden. Die Schule hat ein gutes Teil ihres Gesamtzieles erreicht, wenn sie diese Forderung erfüllt hat. Ein besonderes Gewicht hat der Lehrer darauf zu legen, daß sämtliche Kinder das Ziel erreichen und daß nicht etwa die schwachbefähigten Kinder insgesamt zurückbleiben. Mehr als höchstens 10% der Kinder dürfen in der Unterklasse des ersten Schuljahres nie Nachzügler bleiben.

Für Klasse III.

Der Leseunterricht in Klasse III (wöchentlich 5 Stunden) wird im Anschluß an das „Erste Lesebuch für die Unterstufe" von Dietlein erteilt. Die ganze Klasse wird beim Lesen in zwei Abteilungen geteilt, in eine Unter- und in eine Oberabteilung, die jedoch meistens, besonders von Michaelis an, mit einander beschäftigt werden.

Die Schüler der Unterabteilung lesen anfangs noch Stücke mit deutschen Lettern. Zur Michaeliszeit wird mit den Kindern das **lateinische Alphabet** S. 34 im Lesebuche auf dem Wege der Vergleichung eingeübt, worauf dann das Lesen solcher Stücke folgt, die im Lesebuche lateinische Typen haben.

Was das **Verfahren** anlangt, so muß dasselbe darauf gerichtet sein, das geläufige Lesen zu erstreben. Will der Lehrer dieses Ziel erreichen, so wird er wohlthun, wenn er anfangs nur kleine Lesestücke nimmt, diese Lesestücke den Kindern recht langsam, aber gut betont, vorliest und dabei zunächst darauf sieht, daß die Kinder still, aber genau nachlesen resp. mit ihrem Stifte auf die betreffenden

Wörter zeigen. Nach dem Vorlesen des Lehrers folgt das laute Vorlesen seitens der Schüler. Zuerst lesen die befähigteren Schüler das betreffende Stück nach dem Muster des Lehrers vor. Haben die Schüler das Stück einigemale gelesen, so wird der Inhalt desselben abgefragt, wobei der Lehrer seine Fragen so zu stellen hat, daß die Schüler möglichst mit den Worten des Lesestückes zu antworten haben. Sodann wird dasselbe im Chore und auch von den schwächeren Schülern gelesen. Zur Erzielung größerer Lesefertigkeit kann öfters wortweise gelesen werden, wobei aber jedes Wort nach seinen rhythmischen Verhältnissen zur Darstellung kommen muß. Die Satzzeichen werden gezählt. Ein Komma = 1, ein Semikolon = 2, ein Punkt, ein Ausrufungs- und Fragezeichen = 3. Auch das leise (unhörbare) Lesen ist zu empfehlen, vorausgesetzt, daß der Lehrer gehörig kontrolliert. Das Einzellesen geschieht laut, das Chorlesen leise, aber mit klarer Stimme und scharf accentuiert. Die Schüler haben sämtlich nachzulesen und jeden Fehler durch Erheben des Zeigefingers der rechten Hand anzuzeigen. Die Korrektur erfolgt gemäß dem Befehle des Lehrers von einem Schüler. Das sogenannte Rückwärtslesen, resp. das Lesen der Wörter nach umgekehrter Reihenfolge, wird zuletzt genommen. Am Schlusse der Stunde werden dann einige Zeilen zum häuslichen Lesen aufgegeben; bei Stellung der Aufgabe ist aber den Schülern zu zeigen, wie sie schwierige Wörter zu lesen haben. Je weiter die Schüler in der Lesefertigkeit vorwärts kommen, desto größer wird das tägliche Lehrpensum.

In der Oberabteilung dieser Klasse ist das Verfahren im ganzen dem in der Unterabteilung einzuschlagenden ähnlich. Es können indes hier schon größere Abschnitte (24—30 Zeilen in einer Stunde) bewältigt werden; auch mag das eine oder das andere Stück mit verändertem Zeit-, Zahl- oder Aussageverhältnis gelesen werden. Sehr wichtig ist es, daß die Kinder auch im Vorlesen der Schreibschrift geübt werden.

Was die **Verteilung des Lesestoffes** auf das Schuljahr betrifft, so findet dieselbe in erster Linie, der Einrichtung des Lesebuches entsprechend, mit Rücksicht auf den Plan für den heimatskundlichen Unterricht statt. Die auf die nächsten Kreise der Heimat: Schule (Nr. 1—14), Haus (Nr. 15—42) und Heimatsort mit Straßen, Plätzen, Kirchen rc. (Nr. 57—66 und 43—51), die nächste Umgebung des Heimatsortes: Kirchhof, Garten, Feld rc. (Nr. 52—56, 159—193 und 214—246), die Tages- und Jahreszeiten (Nr. 303—328, 271—279) Bezug habenden Stücke bilden das Lesepensum für das Sommerhalbjahr. — Im Winterhalbjahr kommen dagegen die Stücke an die Reihe, welche sich beziehen auf den Heimatskreis (Dorf, Bewohner rc.), auf Wasser, Berg und Thal, auf Sonne, Mond und Sterne (Nr. 67—78, 241—246, 249—270, 280—302 und 329—346).

Außerdem aber werden im Anschluß an den naturgeschichtlichen Unterricht im Winterhalbjahre auch noch diejenigen Abschnitte gelesen, welche von den Tieren der Heimat handeln: Nr. 79—158, 194—195, 199—210 und 247—248.

Von den 5 wöchentlichen Lesestunden werden 3 halbe Stunden zur ausführlichen Besprechung von Lesestücken verwendet. Es kommen hierbei zunächst die zu deklamierenden Stücke in Betracht. Daneben sind aber auch folgende Nummern des eingeführten Lesebuches dazu besonders geeignet: Nr. 19, 48, 54, 90, 98, 104, 106, 118, 131, 25, 140, 142, 150, 170, 164, 198, 206, 210, 215, 231, 288 und 328.

Wenn die Kinder am Ende des dritten Schuljahres die Klasse verlassen, muß das mechanisch-geläufige Lesen erzielt und das logische hinreichend vorbereitet sein. So gering dem Laien die Erreichung dieses Zieles erscheinen mag, so sehr hat der Lehrer auf seiner Hut zu sein, daß er dieses Ziel erreiche. Die Erreichung ist nur möglich bei der angestrengtesten Thätigkeit und der gespanntesten Aufmerksamkeit.

Für Klasse II.

Klasse II liest im „Lesebuche für die Mittelstufe“ von Dietlein wöchentlich 4 volle Stunden und außerdem in jeder der übrigen Sprachstunden mindestens 10 Minuten.

In diesen 10 Minuten kommt es besonders darauf an, die häuslichen Leselektionen zu regulieren (Gelesenes zu überhören und Neues aufzugeben). Die Lesestunden sind hier teils Leseübungsstunden (wöchentlich 2), teils sind sie auf die logische Erklärung resp. auf richtige Auffassung und klare Darstellung des Gelesenen oder des zu Lesenden und auf die Einübung der Deklamierstoffe (vgl. den Plan für die Deklamierübungen) zu verwenden (wöchentlich 2 Stunden). Bei allen diesen Übungen werden sämtliche Schüler der Klasse in eine Abteilung zusammengenommen. Der Stoff ist deshalb auf zwei Jahre zu verteilen.

Bei der Verteilung des Stoffes für die Leseübungen ist, soweit derselbe weltkundlichen Inhaltes ist, auf den entsprechenden Unterricht Rücksicht zu nehmen, während die übrigen Stücke nach der im Lesebuche getroffenen Anordnung (nach den Jahreszeiten und Monaten) zu lesen sind. Damit dem gedankenlosen Lesen vorgebeugt wird, sind die Kinder auch in den Leseübungsstunden anzuhalten, das zu erzählen, was sie gelesen haben.

Für die logische Besprechung eignen sich aus dem Lesebuche für diese Klasse außer den zu deklamierenden Stücken noch folgende: Nr. 2, 13, 30, 36, 37, 59, 61, 62, 94, 112, 114, 123, 129, 131, 139, 148, 150, 166, 167, 174, 179, 203, 208, 212, 215, 234, 239, 244, 248, 251, 252, 267, 277, 284, 291, 300, 308, 319, 225, 279.

Bezüglich der Reihenfolge, in der die Stücke zur Besprechung kommen sollen, gilt dasselbe, was inbezug auf die bloß zu lesenden Abschnitte gesagt worden ist. Außerdem wird der Lehrer hier auf die grammatischen ꝛc. Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen haben.

Für Klasse I.

Von den vier für die erste Klasse angesetzten Lesestunden werden zwei vorzugsweise zur Leseübung verwendet, während die anderen beiden vorwiegend der Besprechung und Einprägung von Lesestücken zu widmen sind. In den Lese-Übungsstunden werden nach einander sämtliche Stücke des „Lesebuches für die Oberstufe" von Dietlein gelesen. Einer eingehenden Besprechung sind dagegen nur die zu deklamierenden Gedichte und Prosastücke (vgl. den Plan für die Deklamierübungen) und außerdem noch einige der nachstehend verzeichneten Nummern des genannten Lesebuches zu unterziehen: Nr. 10, 11, 12, 13, 24, 26, 36, 39, 40, 42, 46, 50, 67, 72, 80, 82, 84, 88, 89b, 96, 97, 108, 111, 126, 144, 148, 149, 154, 163, 206, 211, 218, 262.

Der gesamte Stoff, sowohl der für das kursorische als auch für das statarische Lesen wird auf drei Jahre verteilt. Über das methodische Verfahren ist bereits früher das Nötige gesagt worden.

Litteratur.

A. Fibeln.

Siehe S. 187.

B. Lesebücher:

a) Für einfache Schulverhältnisse:

Büttner, Deutsches Lesebuch. Ausg. B. (Berlin, Stubenrauch. 1 M.)

Gabriel und Supprian, Deutsches Lesebuch mit Bildern für einfache Schulverhältnisse. Ausg. C. (Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1,20 M.)*)

Scharlach und Haupt, Volksschullesebuch mit besonderer Berücksichtigung der Provinz Sachsen. (Halle, Schrödel & Simon. 80 Pf.)

Schneider, Deutscher Kinderfreund. (Neuwied und Leipzig, Heuser. 90 Pf.)

F. Wetzel, J. Menzel und E. Richter, Schullesebuch. Für einklassige Landschulen. (Berlin, Stubenrauch. 1,05 M.)

b) Für drei- und mehrklassige Schulen:

Büttner, Deutsches Lesebuch. Ausg. A. (Berlin, Stubenrauch. 1. Tl. 75 Pf. 2. Tl. 1 M.)

R. Dietlein und W. Dietlein, Deutsches Lesebuch für mehrklassige Bürger- und Volksschulen. Ausgabe in 3 Bänden. (Berlin, Th. Hofmann. Unterstufe 75 Pf. Mittelstufe 1,10 M. Oberstufe 1,40 M.)

---

*) Ausgabe C hat für einklassige Schulen vor Ausgabe A den Vorzug, daß dem Hauptteil 110 leichte Lesestücke vorangestellt sind, die auch für die untere Lesebuchstufe (2. und 3. Schuljahr) verwandt werden können.

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. (Berlin, Wilhelm Schultze. Ausg. B 1. Tl. 40 ₰, 2. Tl. 80 ₰, 3. Tl. 1,50 ℳ. — Ausg. C 1. Tl. 72 ₰, 2. Tl. 1,44 ℳ.)

Gabriel und Supprian, Deutsches Lesebuch mit Bildern für Volksschulen (Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. Ausg. A. 1,20 ℳ. — Ausg. B 1. Tl. 80 ₰, 2. Tl. 1,20 ℳ.)

Schumann und Ruete, Deutsches Lesebuch für die Oberstufe mehrklassiger Schulen. (Hannover, Meyer. 1,60 ℳ.)

Jütting und Weber, Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. Mehrere Ausgaben für Schulen verschiedener Organisation. (Leipzig, Klinkhardt.)

c) Für Mittel- und Bürgerschulen:

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. Ausg. A. 5 Teile. (Berlin, W. Schultze. 7,20 ℳ.)

Jütting und Weber, Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. Ausgabe für achtklassige Schulen. (Leipzig, Klinkhardt.)

K. F. Th. Schneider, Germania, Lehrbuch für die oberen Klassen evangelischer Schulen. (Rendsburg, Schneider. 1,80 ℳ.)

d) Für Fortbildungsschulen:

Jütting und Vorbrodt, Lehr- und Lesebuch für allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschulen, sowie zur Selbstbelehrung. (Braunschweig, Vieweg & Sohn. 1,60 ℳ.)

Herm. Richter, Lesebuch für Fortbildungsschulen in Stadt und Land. (Döbeln, C. Schmidt. Größere Ausgabe 1,75 ℳ; kleinere Ausgabe 80 ₰.)

Bemerkung: Die in der „Theoretisch-praktischen Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke" von C. Kehr erklärten Lesestücke sind für die Hand der Schüler zusammengestellt und können als Anhang zum Lesebuche bezogen werden. (Gotha, Thienemann. 30 ₰.)

4. Das Schreiben.

Das Wort der mündlichen Rede hat nichts Bleibendes, es vergeht, indem es entsteht. Soll es für die Zeit dauernd gemacht werden, so muß es fixiert, geschrieben werden. Nur dadurch werden die in der Vorzeit aufgetauchten Gedanken für die Gegenwart und Zukunft dauernd, und nur dadurch ist es möglich, mit räumlich und zeitlich getrennten Personen in geistiger Verbindung zu bleiben. Nötigt uns schon diese Auffassung, dem Schreiben unsere besondere Aufmerksamkeit zu widmen, so ist der andere Umstand noch erheblicher, daß wir im Schreiben das beste Mittel haben, uns der Sprache klar bewußt zu werden und unseren Geist zu bilden. Wer seine Gedanken zur schriftlichen Darstellung bringt, muß klarer denken, schärfer auffassen, sich mehr beherrschen, als derjenige, der sich nur mit der mündlichen Darstellung beschäftigt. (Wahnsinnige können oft recht klar reden, selten aber logisch schreiben!) Ist demnach das Schreiben ein Hauptmittel zur Geistesbildung und ein Zeugnis der geistigen Gesundheit, ist es — wie Jean Paul sagt — ein noch besserer Lichtsammler und Bildner der Gedanken als das Reden: dann hat die Volksschule der Neuzeit recht,

wenn sie auf die Übung im schriftlichen Gedankenausdrucke so großen Wert legt und wenn sie diese Fertigkeit als die Krone der Sprachbildung bezeichnet. Was Jean Paul in seiner „Levana" sagt, ist noch heute wahr: „Ein Blatt schreiben, regt den Bildungstrieb lebendiger an, als ein Buch lesen." Und Eisenlohr ist im vollen Rechte, wenn er sagt: „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule."

Wir haben es hier zunächst mit der Niederschrift der Gedanken, „der Photographie der mündlichen Rede", zu thun; darauf lassen wir die Behandlung des Unterrichtes im Schönschreiben (Kalligraphie) folgen. Aber schon die Betrachtung der schriftlichen Gedankendarstellung, abgesehen von der Kalligraphie, muß von zwei wesentlich verschiedenen Gesichtspunkten aus angesehen werden. Wie nämlich bei allem in der Welt, so läßt sich auch bei der Sprache Inhalt und Form unterscheiden. Sehen wir lediglich und allein auf die schriftliche Darstellung des Gedankeninhaltes, so haben wir es in der Schule mit einer Thätigkeit zu thun, deren Produkt der schriftliche Aufsatz ist (Aufsatz von aufsetzen). Sehen wir dagegen auf die Darstellung der Form, so müssen wir, wiederum abgesehen von dem Schönschreiben, einen zweifachen Unterschied machen. Es handelt sich dann nämlich a) um die schriftliche Darstellung mit den herkömmlichen Schriftzeichen (Rechtschreibung oder Orthographie), b) um die schriftliche Darstellung mit Berücksichtigung der herrschenden Sprachgesetze (Grammatik). Wohl ist es richtig, daß der Kern mehr wert ist als die Schale; aber es ist auch richtig, daß der Kern nicht wachsen kann ohne die Schale und daß beide einander nicht entbehren können. Es wäre darum auch geradezu widersinnig, wenn man behaupten wollte, es käme in der Volksschule nur darauf an, daß der Schüler seine Gedanken verständlich darstelle und daß dabei die Form der Darstellung ganz außeracht zu lassen sei. Formlose Arbeiten sind meist auch geistlose Arbeiten! Wir dürfen also beim Unterrichte in der schriftlichen Darstellung den Wert der schriftgemäßen Form nicht unterschätzen, sondern müssen den Kindern die nötige Quantität der Sprachformen zur Aneignung darbieten, damit sie in diese Gefäße ihren Gedankeninhalt gießen. Es bedarf darum auch keiner weiteren Auseinandersetzung, warum wir im Folgenden zuerst die Orthographie, sodann die Grammatik und darauf die Aufsätze der Volksschule näher betrachten. Nachdem die einzelnen Zweige, welche es mit der Niederschrift der Gedanken zu thun haben, betrachtet sind, behandeln wir das Schreiben als technischen Unterrichtsgegenstand, die Kalligraphie.

a) Die Orthographie.

„Ziel ist für die Unterstufe die Befähigung der Kinder, kurze Sätze nicht nur ab-, sondern auch selbständig aufschreiben zu können, für die Mittelstufe diejenige, ein einfaches Diktat richtig aufzuschreiben und ein nach Form und Inhalt leichtes Sprachstück selbständig niederzuschreiben. Auf der Oberstufe sind die Schüler dahin zu führen, daß sie schwierigere Diktate, deren Inhalt ihrem Lebenskreise nicht zu fern liegt, niederschreiben und auch größere Sprachstücke richtig wiedergeben können."

Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Der Unterricht in der Orthographie hat die Aufgabe, die gesprochene oder gedachte Rede mit den herkömmlichen Zeichen darstellen zu lassen oder die deutsche Lautsprache in die Schriftsprache zu über-

tragen. Es kann dies nach dem phonetischen Prinzip („Schrift und Aussprache sind in Übereinstimmung unter das Herkommen zu bringen" [Adelung, Raumer etc.]) oder nach dem etymologischen, historischen Prinzip („Schreibe, wie es die geschichtliche Fortführung der neuhochdeutschen Sprachentwickelung verlangt" [Grimm*)]) oder nach dem vermittelnden Prinzip geschehen, welches die praktische Rücksicht vorwalten läßt, die festgewordene Schreibweise beibehält und nur in schwankenden Fällen sich nach der geschichtlich wahrnehmbaren Entwickelung des neuhochdeutschen Lautsystems und nach der wissenschaftlichen Erkenntnis der Sprachgesetze richtet (Kehrein, Sanders, Klaunig). Aber welches Prinzip man hier im orthographischen Unterrichte zugrunde legen mag, immer wird man finden, daß der herrschende Gebrauch sich in vielen Fällen nicht durch die historischen Entwickelungsgesetze der Sprache erklären läßt. Die Orthographie ist zum guten Teil eine **durch ihre Allgemeinheit anerkannte Willkür.** Nach dieser Willkür, nach diesem anerkannten Herkommen haben sich Lehrer und Schüler zu richten. Das in den Händen der Kinder befindliche Schul- resp. Lesebuch ist die Grundlage ihrer Orthographie, denn nicht die Grammatiker, sondern die Klassiker sind in Sachen der Sprache die oberste Autorität. „Schreibe das Wort so, wie du es im Lesebuche gedruckt siehst!", das ist die Regel, von der wir nicht abweichen dürfen. Es versteht sich dabei von selbst, daß das Lesebuch mit der größtmöglichsten Sorgsamkeit und nach einem einheitlichen Prinzip gearbeitet sein muß. Bezüglich der Herstellung dieser Einheit ist das Vorgehen einzelner Landesregierungen (wie der preußischen und bayerischen) durch Verordnung einer bestimmten Orthographie zum Gebrauche in den Schulen und zur Anwendung in den Schulbüchern mit Freuden zu begrüßen.

Die Pflicht der Unterordnung unter das Herkommen macht den Kindern bei denjenigen Wörtern, in denen die Lautsprache mit der Schriftsprache genau übereinstimmt und in denen der Laut nur ein einziges Zeichen und in denen jedes Zeichen nur einen Laut hat, nicht die mindesten Schwierigkeiten. Schwieriger wird freilich die Sache, sobald ein Laut mehrere Lautzeichen hat (Fi, Vi, Fie, Fieh, Vie, Vieh), oder sobald ein Laut in verschiedener Weise bezeichnet werden kann, z. B. g, k, ch, — b und p, — d und t, — f und v, — c und z, ſ etc. Im letzteren Falle bleibt dann aber nichts weiter übrig, als die Orthographie auf das Gedächtnis zu gründen und die Kinder anzuhalten, sich die Andersschreibung der Wörter sicher und fest einzuprägen und zu merken.

Nun ist es aber erfahrungsmäßig, daß wir das am besten merken, was wir oft und genau angeschaut haben. Daraus folgt, daß sich vom orthographischen Unterricht nur erst dann etwas Ordentliches erwarten läßt, wenn er **Anschauungsunterricht** ist. Darum läßt sich auch die Orthographie nicht durch abstrakte Regeln ermöglichen, sondern hauptsächlich dadurch, daß man dem Schüler wiederholt Gelegenheit giebt, sich die Bilder der Wörter oft und genau, fest und

---

*) S. Kehr-Kriebitzsch, Seminarlesebuch (Gotha, E. F. Thienemann), Bd. IV (3. Aufl.), S. 416, unter „Jakob Grimm".

unverlierbar einzuprägen und sodann das fest Eingeprägte genau und treu zu reproduzieren. Die Orthographie hat demgemäß ihre stärksten Stützen im Hören und Sehen.

2. Das **richtige Hören** ist das Erste, denn die Übung der orthographischen Auffassung beginnt überall mit der Schärfung des Gehöres für die Lautunterscheidung und der Schärfung der Aussprache der einzelnen Laute. Eine lautrichtige, scharf artikulierte Aussprache des Lehrers ist darum nicht nur ein ausgezeichnetes Mittel zur Gedankenauffassung der Schüler, sondern auch ein bedeutender Vorschub für deren orthographische Schreibweise. Je wichtiger aber das Gehör zur Erlangung der Orthographie ist, um so großartiger ist dann auch die Inkonsequenz, wo man in Schulen orthographische Richtigkeit fordert und dabei doch sich und seinen Schülern eine Aussprache gestattet, wie sie nur der ungebildeten Gewohnheit eigen ist. Es ist geradezu lächerlich, wenn der Lehrer den Kindern die Regel giebt: „Schreibe, wie du richtig sprichst", und in derselben Stunde sagt, daß „Beime" mit dem „**äu**" und „Hite" mit dem „**ü**" geschrieben werde.

3. Ungleich wichtiger als das Hören ist zur Erlangung der orthographischen Schrift das Sehen, d. h. **das richtige Sehen.** Daß ein geübtes Auge der beste Lehrmeister und der sicherste Regulator der Orthographie ist und daß sich die Orthographie wesentlich auf die Wahrnehmungen und Einprägung des Auges stützt, dafür liefert uns die orthographische Schrift der Taubstummen den besten Beweis. Damit aber das Auge gewisse Wortbilder nach der ihnen eigentümlichen Gestalt sich sicher einprägen kann, thut man wohl, die betreffenden Wörter nicht bunt durcheinander ohne Wahl vorzuführen, sondern sie zu **einheitlichen Wortgruppen** zusammenzustellen und so den orthographischen Unterricht zu einem geordneten Anschauungsunterrichte zu machen (Naumann). Neben diesen orthographischen Übungen im engeren Sinne sind jedoch auch die Übungen im **Aufschreiben** und **Abschreiben** ganzer Sätze und ganzer Lesestücke recht sorglich zu pflegen, damit durch die Orthographie und mit derselben auch zugleich der Stil gebildet werde. Aus diesem Grunde legen wir einen Hauptwert darauf, daß die Kinder dieser Klasse am Ende des Schuljahres 12—16 Lesestücke nicht allein kalligraphisch-schön, sondern auch orthographisch-richtig aufschreiben können. Es ist damit ein Fundament gelegt, das sich durch nichts anderes ersetzen läßt.

Soll die Orthographie auf das Sehen gegründet werden, so müssen folgende Forderungen erfüllt werden:

a) Nur orthographisch **richtig** geschriebene Wortbilder sind dem Kinde vorzuführen und einzuprägen. Die Methode, das Richtige durchs Falsche zu lehren, ist eine Unmethode. Das Kind wird dadurch verwirrt, weil sich das falsche Bild ebenso bald und sicher dem Geiste einprägt wie das richtige. Nicht im Bestrafen und Korrigieren, sondern im Verhüten der Fehler sollte auch hier der Lehrer seine Aufgabe und seinen Stolz suchen.

b) Der Lehrer hüte sich, seinen Schülern die Abfassung selbständiger Arbeiten **zu früh** zuzumuten. Er vermeide es, schriftliche Arbeiten anfertigen zu lassen, ohne daß die Kinder vorher die Orthographie derselben gesehen haben und ohne daß sie auf die schwierigen Wörter besonders aufmerksam gemacht worden sind. Es ist darum sehr empfehlenswert, wenn man die Kinder der Unterklassen, ehe man an sie die Forderung stellt, die Schrift zu reproduzieren, erst das Nötige an der Tafel sehen läßt. Immer erst Rezeption, dann Reproduktion und zuletzt Produktion!

c) Orthographische Regeln, die der Lehrer gelegentlich giebt, müssen **durchgreifend** sein. Wenn die Regel eine Menge Ausnahmen hat, mag sie verschwiegen werden. Übrigens darf nicht die Regel, sondern es muß das Beispiel, die Anschauung das Erste sein. Erst aus dem Beispiel wird die Regel entwickelt. Nur in den Oberklassen ist es zu gestatten, daß man nach gegebenen Regeln die Beispiele formt.

d) Die orthographischen Belehrungen dürfen von den **übrigen sprachlichen Übungen nicht getrennt werden.** Sprechen, Lesen und Schreiben bilden zusammen ein Ganzes, denn eines bedingt, unterstützt und fördert das andere. So tritt z. B. das Lesen in den Dienst der Orthographie, wenn der Schüler angehalten wird, sich die angeschauten Wortbilder fest einzuprägen. Zu diesem Zwecke ist in den Lesestunden das sogenannte „Kopfbuchstabieren" fleißig zu üben. Besonders hat sich die in den ersten 10 Minuten jeder Sprachstunde zu übende Kontrolle darauf zu erstrecken, zu erforschen, wie weit die Kinder der Forderung: „Alles, was gelesen wird, muß auch inbezug auf die Schreibweise angesehen werden", nachgekommen sind. Ehe daher das Lesebuch aufgeschlagen wird, hat der Lehrer aus dem zuhause durchgelesenen Pensum diejenigen Wörter, welche den Kindern neu sind oder doch in orthographischer Beziehung Schwierigkeiten bieten dürften, herauszugreifen und buchstabieren zu lassen. Ebenso müssen die Stilübungen in den Dienst der Orthographie treten, wie die Orthographie in den Dienst der Stilübungen (s. oben). Wo dies nicht der Fall ist, ist die Orthographie eine nutzlose Kunst. Selbstverständlich muß dabei auch dem Schönschreiben sein wohlverdientes Recht gewahrt bleiben.

4. Es ist aber nicht genug, daß der Schüler sich die Wörter ꝛc. genau anschaut und sicher einprägt; es muß auch Sorge getragen werden, daß die angeschauten und eingeprägten Wörter genau **reproduziert** und in bewußter Weise nachgeahmt werden. Daß die Reproduktion mündlich geschehen kann (Kopfbuchstabieren), ist schon oben erwähnt worden. Am zweckentsprechendsten ist sodann aber die schriftliche Reproduktion: das orthographische Schreiben. Dasselbe kann dreifacher Art sein: es ist nämlich entweder ein Abschreiben des Gelesenen, oder ein Aufschreiben des Auswendiggelernten, oder ein Niederschreiben des früher Angeschauten nach Diktat.

5. Wenn manche Lehrer nicht sehr günstig auf das **Abschreiben** zu sprechen sind, so läßt sich dies dadurch erklären, daß sie nicht auf

ein verständnismäßiges wort- und satzweises Abschreiben gehalten haben, sondern sich mit einem buchstabenweisen Abschreiben begnügen. Letzteres ist allerdings Zeitverschwendung, weil der Schüler dadurch keine Wortbilder, sondern höchstens Buchstabenbilder in den Kopf bekommt. Ersteres dagegen ist außerordentlich nützlich, besonders wenn der Lehrer für die nötige Abwechselung sorgt — bald von der Wandtafel, bald aus der Fibel, bald Schreib-, bald Druckschrift (deutsche und lateinische) abschreiben läßt und auf die Richtigschreibung großen Wert legt. Wenn die Kinder merken, daß es dem Lehrer einerlei ist, ob sie das Wort so oder so, richtig oder falsch schreiben, dann hat es mit der Orthographie der Kinder bald ein Ende.

6. Wie ein verständiges Abschreiben, so ist auch das **Aufschreiben** ein sehr gutes, ja das beste Förderungsmittel der Orthographie, vorausgesetzt, daß die Kinder die darzustellenden Wortbilder bereits durch die Anschauung kennen und richtig reproduzieren können. Wenn der Schüler, wie wir oben gefordert haben, 12—16 Lesestücke fehlerfrei aus dem Kopfe niederschreiben kann, so hat er für die Orthographie [und Stilistik] mehr gewonnen, als wenn er hundert Regeln hersagen kann, die ihm für die Praxis nicht das mindeste nützen. Auch hier muß aber die Schulzucht für eine stramme Aufmerksamkeit, für „ein Merken aufs Wort" sorgen. Wenn der Leichtsinn den Griffel oder die Feder führt, dann ist es um den Segen des Aufschreibens geschehen.

7. Was die **Diktierübungen** anlangt, so erweisen sich dieselben nur zur Übung (nicht zur Aneignung) der Orthographie als nützlich, besonders dann, wenn zu einiger Sicherheit in der Rechtschrift sich auch eine gute, sichere Schönschrift gesellt. Die Aufgabe nach dem Diktat zu schreiben, kann jedoch geradezu schädlich werden, wenn beim Diktieren nicht Gesetz und Ordnung herrscht und wenn — wie Diesterweg sagt — nicht eine festgesetzte Diktierpolizei eingeführt ist. Die Schädlichkeit tritt besonders dann zutage: a) wenn die beiden eben ausgesprochenen Forderungen unberücksichtigt bleiben; b) wenn der Lehrer zu viel und zu lange auf einmal diktiert (höchstens 1/4 bis 1/2 Stunde!); c) wenn er zu schnell diktiert — und der Schüler veranlaßt wird, mangelhafte Buchstabenformen darzustellen oder unorthographisch zu schreiben; d) wenn der Lehrer zu langsam diktiert und den diktierten Satz 2c. während des Niederschreibens häufig wiederholt. Durch derartige Wiederholungen greift der Lehrer seine Lunge nicht allein nutzlos an, sondern er bildet auch unachtsame, nachlässige und denkfaule Schüler. Der Satz wird einmal, laut, deutlich und langsam vorgesprochen; die Schüler mögen ihn im Chore leise wiederholen; dann beginnt sofort die Niederschrift. Wer etwas nicht ganz gefaßt hat, läßt eine Lücke, die später ausgefüllt werden mag. Kein Schüler darf nach dem Gesprochenen fragen, denn nur so werden die Kinder an ein aufmerksames Hören und an ein schnelles und richtiges Auffassen des Gehörten gewöhnt. In der Schule muß es kirchenstill sein. — e) Der Lehrer diktiere, wo nur immer

möglich, in ganzen Sätzen, bei denen der Schüler sich etwas denken kann. Durch das Diktieren abgerissener Wörter leistet man der Gedankenlosigkeit Vorschub und macht befriedigende Leistungen unmöglich. Ist der zu schreibende Satz zu lang, so daß man den Kindern nicht zumuten darf, denselben auf einmal aufzufassen, so muß derselbe, bevor er stückweise diktiert wird, erst einmal im Zusammenhange ganz vorgesprochen werden.— f) Den Diktierstoff hat der Lehrer aus dem Lesebuche oder einem sonstigen Schulbuche zu entnehmen. Der Lehrer diktiert, ohne daß die Kinder das Buch aufschlagen dürfen. Ist aber ein Abschnitt diktiert, dann lasse man die Kinder das Buch zur Hand nehmen, das Diktat aufschlagen und sie nun ihr Geschriebenes auf Grund des Gedruckten selbst korrigieren. Erst wenn diese Korrektur — die jedoch auch wechselseitig von den Schülern besorgt werden kann — geschehen ist, trete der Lehrer hinzu und nehme die Durchsicht vor, indem er die etwa noch übersehenen Fehler unterstreicht und jeden Schüler der Klasse veranlaßt, auf seiner Tafel nachzulesen 2c. Der Lehrer ruhe und raste nicht, bis das Kind alle Fehler, welche es korrigieren kann, eigenhändig verbessert hat, und man lasse es daher seine Arbeit so lange fortsetzen, bis alles richtig ist. Auch hier ist die Festigkeit des Lehrers die Hauptsache.

So sehr derartige Diktate im Interesse der Sprachbildung zu empfehlen sind, so sorgfältig ist zu vermeiden, daß der Lehrer Dinge diktiere, die zunächst nur für Kopf und Herz, für Gemüt und Gedächtnis des Kindes bestimmt sind, z. B. Religionslehre, Geographie, Geschichte 2c. Es werden dabei gewöhnlich recht dicke Hefte zusammengeschrieben, die von Schreib- oder Hörfehlern strotzen und dem Kinde nichts weiter sind, als höchstens eine — elende Eselsbrücke. Die Methode, alles — Religion, Geschichte, Geographie, Physik 2c. — zu diktieren, ist freilich das Bequemste auf der Welt, aber auch das Verkehrteste. Was bedarf es denn noch eines Lehrers oder einer Schule? Man dürfte ja nur dem Kinde ein Buch oder ein Heft mit dem Bemerken ins Elternhaus schicken, es abzuschreiben und auswendig zu lernen. Wenn die Religion, Geographie 2c. vom Lehrer diktiert und von den Kindern auswendig gelernt wird, dann hört die Schule auf, Unterrichtsanstalt zu sein, sie ist dann Abrichtungsanstalt und der Unterricht Dressur. Auch das Volk weiß das zu beurteilen und legt gewöhnlich auf das, was nur in den Büchern steht, aber nicht in den Kopf und das Herz des Kindes gekommen ist, einen sehr geringen Wert.

8. Der erfolgreiche Betrieb des orthographischen Anschauungsunterrichtes ist im Bereiche der schriftlichen Darstellung das Erste. Man ist darum auch im Rechte, wenn man zu diesem Behufe Ohr und Auge, Gedächtnis und Aufmerksamkeit des Schülers in Bewegung setzt und den Geist in den Dienst des orthographischen Unterrichtes stellt, damit auf dem Wege der Gewöhnung und Übung der Schüler endlich dahin kommt, daß ihm die orthographische Schrift zur zweiten Natur wird, und daß er gar nicht anders kann und mag, als orthographisch zu schreiben. Allein es giebt immerhin auch eine Summe von Wörtern

und Wortformen, deren Schreiben nicht allein auf gedächtnismäßigem Wege erworben werden kann, sondern bei denen der Verstand die Leitung der Reproduktion übernehmen muß. Sobald dieser Fall eintritt, **verbindet sich der orthographische Unterricht mit dem grammatischen**, indem er die herkömmliche Schreibung auf die Gesetze der Sprache zurückführt (Abstammung, Wortbildung, Ableitung rc.). Wir kommen damit zum zweiten Unterrichtsgegenstande der Schriftsprache, zur Grammatik.

Litteratur.

Siehe auf S. 220 unter „Grammatik".

b) Die Grammatik.

(Vgl. „Theoretisch-praktische Anweisung", 8. Aufl., S. 74—87.)

„In den Oberklassen mehrklassiger Schulen sind für Unterricht und Übung in der deutschen Sprachlehre besondere Stunden anzusetzen; in der Schule mit einem oder zwei Lehrern ist derselbe mit dem übrigen Sprachunterrichte zu verbinden.

Ziel ist für die Mittelstufe: Kenntnis des einfachen Satzes und der einfachsten Verhältnisse aus der Wortlehre; für die Oberstufe: der erweiterte Satz und weitergehende Belehrungen aus der Wort- und Wortbildungslehre."
Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Über die Frage, ob die Kenntnis der **Grammatik Gegenstand des Volksschulunterrichtes** sein dürfe und könne, ist in der Pädagogik seit einer Reihe von Jahren viel gestritten worden. Man hat darüber unnützerweise viel Galle verspritzt, denn soviel man auch herüber- und hinübergestritten hat, das eine ist das unzweifelhafte Endresultat des Kampfes: wir können in den Volksschulen die Grammatik nicht ganz entbehren. Wer seine Gedanken in bestimmter Form schriftlich darstellen will, muß mit den Gesetzen der Sprache bekannt sein, und wer einen Aufsatz fertigen will, muß durch grammatische Kenntnisse das unbestimmte Sprachgefühl zum klaren Sprachbewußtsein erhoben haben. Dazu kommt, daß die Rechtschreibung ihre Hauptstütze in der Grammatik hat, denn obwohl sich die Orthographie zum Teil durch Nachahmung und Gewöhnung aneignen läßt, so gelangt zur Sicherheit doch nur erst der, welcher sich auch der Gründe bewußt wird, auf die sich der Sprachgebrauch stützt. Diese Gründe aber weist ihm allein die Grammatik nach. Wenn wir uns somit für Einführung grammatischer Belehrungen in den Volksschulunterricht aussprechen, so wollen wir doch damit nicht jener papiernen Regelgrammatik das Wort reden, jenem geistlosen und geisttötenden Formelwesen, das unseren Schulen lange Zeit so viel geschadet hat. Die sogenannte wissenschaftliche Grammatik höherer Lehranstalten kann eben die Volksschule nicht brauchen, es muß sich dieselbe vielmehr mit einem zweckentsprechenden Maße von grammatischen Übungen begnügen, welche sich hinsichtlich des Zieles, des Stoffes und der Methode ganz wesentlich von der wissenschaftlichen (gelehrten) Grammatik unterscheiden. Gerade die Verkennung dieses Umstandes, daß der grammatische Unterricht in der Volksschule eine ganz andere Stellung und Bedeutung hat, als der in höheren

Lehranstalten, ist einer der hauptsächlichsten Gründe der heillosen Verwirrung gewesen, in der sich viele noch heute befinden.

2. Das Maß des aus dem reichen Gebiete der Grammatik auszuwählenden Unterrichtsstoffes ist im Hinblick auf das Bedürfnis des Höchstgebildeten und des Mindestgebildeten so außerordentlich verschieden, daß es zunächst not thut, sich über den **Zweck und das Ziel** des grammatischen Unterrichtes der Volksschule klar zu werden. Wir können in dieser Beziehung sagen, daß der grammatische Unterricht der Volksschule auf keiner ihrer Unterrichtsstufen Zweck, sondern überall nur Mittel zum Zwecke ist: nämlich Mittel zum richtigen Verständnisse und zur würdigen Handhabung der hochdeutschen Büchersprache, insbesondere deren schriftlicher Darstellung. Aus diesem Grunde hat auch der Volksschullehrer seinen Stolz nicht darin zu suchen, daß die Kinder die grammatischen Sprachgesetze wissen und grammatische Feinheiten in gelehrten Kunstausdrücken an den Fingern herzählen können, sondern darin, daß sie die Sprachgesetze richtig verstehen und sicher anwenden lernen. Es ist darum auch aus dem grammatischen Unterrichte alles auszuschließen, was das Verständnis der Sprache und den folgerichtigen Gebrauch derselben nicht direkt fördert; denn wenn die Grammatik nicht eine zweckdienliche Helferin zur Auffassung und Darstellung der hochdeutschen Schriftsprache ist, wenn sie nicht geeignet erscheint, das durch den gesamten Unterricht bereits entwickelte Sprachgefühl der Kinder zu reinigen, zu glätten und zum Sprachbewußtsein zu erheben: dann hat sie für die Volksschule nicht den mindesten Wert. Wert hat sie nur dann, wenn sie nicht im vornehmen Gewande mit hochtrabenden Worten und schwierigen Erklärungen durch die Schule schreitet, sondern in schlichter, einfacher Weise das Sprachgefühl der Kinder läutert, ihnen Weisung und Regel giebt, wie in dem oder jenem einzelnen Falle richtig gesprochen und geschrieben werden muß, und wenn sie so als Mittel zum Sprachzwecke ihre bildende Kraft auf eine durchaus praktische Weise bethätigt, d. h. wenn sie für sofortige Anwendung und sichere Einübung der aus der lebendigen Sprache entwickelten und vom Schüler lebendig erfaßten Sprachgesetze sorgt. Ohne die mündliche und vor allem ohne die schriftliche Einübung bis zur größtmöglichen Sicherheit ist das Volksschul-Ziel des grammatischen Unterrichtes unerreichbar. Es handelt sich in der Volksschule, wie gesagt, nicht um bloßes Wissen grammatischer Regeln, sondern um ein Können, d. h. um die Fertigkeit, die hochdeutsche Schriftsprache mündlich und schriftlich richtig zu gebrauchen. Jede grammatische Lehrstunde muß darum auch zugleich eine Schreibstunde sein.

3. Der grammatische Unterricht der Volksschule unterscheidet sich von der Grammatik höherer Lehranstalten aber nicht allein durch das Ziel und den Zweck, sondern auch durch den **Stoff**. Die wissenschaftliche Grammatik hat die gesamte Sprache zum Objekt der Betrachtung; die elementare Grammatik der Volksschule aber kann nur den-

jenigen Teil des Sprachmaterials zum Gegenstande der Betrachtung machen, den sich der Schüler auf dem Wege der Sprachübung bereits erworben hat. Der Umstand, daß die Kinder die Sprache noch nie in vollem Umfange besitzen und sich erst eine gewisse Geübtheit und Reife im Denken in der Sprache erworben haben müssen, ehe sie mit Erfolg zum Denken über die Sprache angehalten werden können, dieser Umstand bestimmt für die Volksschule die Wahl und Begrenzung des grammatischen Unterrichtes mit Notwendigkeit und erheischt außerdem noch eine mehr praktische als theoretische Behandlung der Grammatik, so daß aller tote Gedächtniskram, alles dürre Regelwerk, alle fachartigen Aufzeichnungen und alle fruchtlosen Spekulationen ausgeschlossen bleiben müssen. Alles muß aus den frischen Quellen desjenigen Sprachschatzes, den das Kind bereits im Besitze hat, geschöpft und sofort in geisterweckenden Übungen regelrecht verwendet werden; denn nur so wird das Bisherige erklärt und befestigt, das Künftige praktisch vorbereitet und das Kind mehr und mehr geschickt gemacht, seine Muttersprache klar zu verstehen und geschickt zu gebrauchen. Dabei ist keineswegs notwendig, daß man die Kinder mit gelehrten Namen und vornehmen Terminologieen quält. Es hieße ja wahrhaftig die Sprache geradezu bankrott erklären, wenn man einem deutschen Kinde nicht ein Sprachstück ohne jene lateinischen Kunstausdrücke zum vollsten Verständnis bringen könnte.

4. Die elementare Grammatik der Volksschule, welche im Schüler nicht den Vollbesitz der Sprache, sondern nur einen Teil der Sprache voraussetzt, unterscheidet sich von der wissenschaftlichen Grammatik endlich aber auch ganz wesentlich durch die **Methode**. Die Gelehrtenschule baut ihren Lehrgang der Grammatik nach objektiven Rücksichten auf, sie hat ihr bestimmtes System, das aus einem obersten, allgemeinen, abstrakten Prinzip, aus der Natur des Lehrobjektes, abgeleitet wird. Mit der Volksschule ist dies anders. Diese richtet sich nicht nach den objektiven Rücksichten der Wissenschaft, sondern lediglich und allein nach dem Subjekte des Unterrichtes, d. h. nach dem Kinde, nach dessen Sprachreichtum, Wort- und Satzvorrat. Was das Kind bereits im Besitze hat, wird zum Sprachbewußtsein erhoben, und was dem Kinde noch fehlt, wird ihm, im Anschluß an den Gang der Sprechübungen, bei denen die abweichenden Formen der Volkssprache zu berücksichtigen sind, mitgeteilt. In keinem Falle kann und darf die Volksschule ihren grammatischen Unterricht mit der Laut- und Flexionslehre oder mit sonstigen toten und starren Formen beginnen. Überall muß sie von der lebendigen Sprache ausgehen, mit dem einfachsten Gedankenausdrucke, dem einfachen Satze, anfangen und von diesem aus allmählich zu den verschiedenen Formen des erweiterten einfachen und des zusammengesetzten Satzes weiterschreiten. Überall muß die Grammatik aus der Sprache abgeleitet werden, nirgends die Sprache aus der Grammatik; immer muß der Inhalt die Hauptsache bleiben, weil der Inhalt der Vater der Form ist. Dazu kommt ferner, daß die Sprachgesetze den Kindern so viel als möglich nicht zu geben, sondern von ihnen unter Anleitung des Lehrers zu suchen sind. Der Weg der Induktion durch

Vergleichung gleichartiger, sprachverwandter Erscheinungen ist der einzig richtige für Kinder der Volksschule.

Der Lehrer hat dazu zwei Wege zum Ziele: zur Entwickelung und Erläuterung der Sprachgesetze benutzt er teils den im Besitze des Kindes befindlichen Sprachstoff, teils die Musterstücke des Lesebuches. In jedem Falle muß aber mit dem Sprechen der Anfang gemacht werden, nicht aber mit abstrakten Gedankenbestimmungen, für die der Schüler noch kein Verständnis hat, und die für ihn nichts weiter sind, als hohles Wortgeklingel und unnützer Gedächtnisballast. Der grammatische Stoff, der nicht auf der dürren Heide einer papiernen Regelgrammatik, sondern auf den grünen Auen der Klassiker (aus den Musterstücken des Lesebuches) auf dem Wege der Induktion vom Kinde gesucht und gefunden wird, hat für die Kinder das regste Interesse und erzeugt in ihnen ein Leben, das für die gesamte Geistesbildung von weittragenden Folgen ist.

5. So richtig an sich aber das Ergebnis ist, daß die Volksschulmethode **den grammatischen Stoff** aus zwei Quellen zu nehmen hat, nämlich a) teils aus dem im Besitze des Kindes befindlichen Sprachschatz, b) teils aus den Musterstücken des Lesebuches: so sehr hat der Lehrer auf seiner Hut zu sein, daß nicht etwa durch übertrieben einseitige Behandlung Übelstände erwachsen, welche der sprachlichen Entwickelung der Kinder hinderlich sind. Nimmt man nämlich den grammatischen Stoff gleich anfangs und nur aus dem **im Besitze der Kinder befindlichen Sprachinhalte**, dann macht man leicht die Erfahrung, daß die Kinder, der Form zuliebe, oft nichtssagende Sätze mit unbestimmtem Inhalt bringen. Es leidet dabei die Ästhetik, denn es entsteht dann der Form zuliebe ein Zerstückeln und Zerhacken, ein Dehnen und Recken der Gedanken, das mit dem Resultat der hierauf verwendeten Mühe in keinem Verhältnisse steht. Aber auch der andere Weg hat sein Bedenkliches. Schließt man nämlich den grammatischen Unterricht lediglich und allein an das Lesebuch an, und macht man das **Lesebuch** zum Ausgangspunkte des grammatischen Unterrichtes, so bieten die Lesestücke diejenigen Spracherscheinungen, welche zum Sprachbewußtsein gebracht werden sollen, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen dar, oder die zur Erläuterung des Sprachgesetzes nötigen Sprachformen sind in dem betreffenden Lesestücke mit anderen Formen so bunt vermischt oder, wenn letzteres nicht der Fall ist, doch räumlich meist so von einander getrennt, daß der Schüler die betreffenden Formen erst mühsam zusammensuchen und behufs der Vergleichung das in Rede stehende Beispiel erst aus dem organischen Zusammenhange des Ganzen herausreißen muß. Diese Übelstände haben Veranlassung gegeben, nach einem Mittelwege zu suchen. Diesen Mittelweg hat man gefunden, indem man bei Betrachtung der Sprachgesetze weder ausschließlich von dem im Besitze der Kinder befindlichen noch von dem in den Lesestücken enthaltenen Sprachstoff, sondern von formenschönen und inhaltsreichen Sätzen (Mustersätzen) ausgeht und an diesen in hinlänglicher Zahl und in passender Auswahl vorzufüh-

renden **Mustersätzen** (Volkssprichwörter, Bibelsprüche, Sentenzen &c.) die grammatischen Belehrungen entwickelt. Mit einem Beispiele ist es nicht genug — denn eine Schwalbe macht noch keinen Sommer. Erst wenn die Schüler durch verständige Erfassung und durch selbstthätige Bearbeitung einer hinreichenden Anzahl Mustersätze zu einer klaren Einsicht in das Wesen der Sprachgesetze gelangt sind, erst dann wird zur grammatischen Analyse der Lesestücke geschritten, um an der zusammenhängenden Rede die bereits gewonnene Einsicht zu befestigen. Natürlich muß sich der Lehrer darüber Rechenschaft geben, welche von den im Lesestücke vorkommenden Spracherscheinungen dem Schüler verständlich sein können, welche ihm, vermöge der bisher mitgeteilten Sprachkenntnisse verständlich gemacht werden können, und welche ihm vorderhand unverständlich bleiben müssen. Über die ersten hat er vom Schüler Rechenschaft zu fordern, die zweiten zu erklären, die dritten der Aufmerksamkeit zu entziehen. In diesem Sinne wird dann zwar das Lesebuch nicht Ausgangspunkt des grammatischen Unterrichtes, wohl aber der Mittelpunkt desselben, an dem sich dann die Zuthaten der Schüler anzuschließen haben. Die Mustersätze bilden somit die **Vorbereitung**, das Lesestück das **Zentrum** und die von den Schülern zu liefernden Beispiele (Nachbildungen) den **Schluß**. Wenn der grammatische Unterricht diesen Prinzipien gemäß erteilt wird und wenn der Lehrer es nicht versäumt, die gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse der Schüler recht fleißig in der schriftlichen Darstellung zu verwerten und durch Übung zu befestigen, dann ruht ganz sicher im grammatischen Unterrichte ein Segen, der sich am ersten und besten in den Aufsätzen der Kinder kundgiebt. Möge der Lehrer des grammatischen Unterrichtes nur nie vergessen, daß alles Wissen in der Anschauung wurzelt, daß alle Klarheit aus dem Vergleiche stammt und daß die Meisterschaft lediglich nur allein durch Übung erlangt wird.

6. Lehrgang für die grammatischen und orthographischen Übungen.

Es ist in der Volksschule weder nötig noch nützlich, die Orthographie von der Grammatik zu trennen. Dagegen ist es empfehlenswert, daß man beide Unterrichtsfächer in den Dienst der schriftlichen Übung stellt und den grammatisch und orthographisch richtigen Gebrauch der Sprache mit der Feder erobert. Zu bemerken ist noch, daß dem folgenden Lehrgange „Das Wichtigste aus der Orthographie und Grammatik in Regeln, Beispielen und Übungsaufgaben für die deutsche Volksschule" (Gotha, Thienemann. 30 ₰) zugrunde liegt.

Lehrstoff für Klasse IV: Das Hauptwort und seine Schreibung. (Vielfache Einübung! Ein- und mehrsilbige Hauptwörter. Die Silben bestehen aus Lauten; Selbstlaute und Mitlaute (Vokale und Konsonanten). Die Dehnung und Schärfung der Silben. (Vielseitige Einübung!) Die Schreibung der Wörter mit ck (statt kk), mit tz (statt zz), ch, mit chs (statt x). Einfache orthographische Regeln werden eingeprägt. Die in der Schlimbachschen Fibel S. 43, 44 und 48 gestellten Fragen sind zuerst mündlich, dann schriftlich in vollständigen Sätzen zu beantworten. Das Gelesene wird teils abgeschrieben, teils diktiert. Die Schrift muß jederzeit groß und schön sein.

Klasse III (3 Stunden): Der einfache Satz. Begriff des einfachen Satzes. Die Bestandteile des einfachen Satzes.

1. Der Satzgegenstand.

a) Der Satzgegenstand kann ein Hauptwort sein. Was ein Hauptwort ist. Der Artikel. Die Hauptwörter können in der Einzahl oder in der Mehr-

zahl stehen. Die Umlautung (fleißig zu üben!). Die Hauptwörter sind gedehnt und geschärft — einfach oder zusammengesetzt (Grund- und Bestimmungswort) — ein-, zwei- oder mehrsilbig. Das Abteilen der Silben. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsilben.

b) Der Satzgegenstand kann sein ein Fürwort. Der Begriff des Fürwortes. Einübung der persönlichen Fürwörter.

2. Die Satzaussage.

a) Die Satzaussage kann sein ein Hauptwort (Repetition des Dagewesenen).

b) Die Satzaussage kann sein ein Eigenschaftswort. Begriff und Schreibung des Eigenschaftswortes. Einfache und zusammengesetzte — einsilbige und mehrsilbige Eigenschaftswörter. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsilben der Eigenschaftswörter. Wie man aus Eigenschaftswörtern Hauptwörter bildet.

c) Die Aussage kann sein ein Thätigkeitswort. Begriff und Schreibung desselben. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsilben. Trennbare und untrennbare Zeitwörter. Die Thätigkeitsform und die Leideform. Die drei Hauptzeitformen. Die Nennform. Wie aus Zeitwörtern Eigenschaftswörter entstehen. (Participialform). Wie aus Zeitwörtern Hauptwörter gebildet werden und umgekehrt. — Wortfamilien (schlagen — ziehen — brechen ꝛc.).

Die gebräuchlichsten Fremdwörter und ihre Schreibung, z. B. Direktor, Inspektor, Fabrik, Chaussee ꝛc. ꝛc. Vielfaches und vielseitiges Repetieren und Diktieren des klar Erkannten. Von besonderer Wichtigkeit ist es, wenn die Kinder etwa 16 Lesestücke (s. Deklamieren) fehlerlos aus dem Gedächtnisse aufschreiben können, an denen dann die Repetition der obigen Aufgabe vorgenommen werden kann. Zweimal in der Woche wird $1/2$ Stunde darauf verwendet, Stücke aus dem Lesebuche, die vorher durchgelesen und buchstabiert worden sind, nach Diktat im Buche schreiben zu lassen Zu diesem Behufe muß ein jedes Kind im Besitze eines Diktatheftes sein. Diese Diktate werden nicht durch Klassenkorrektur berichtigt, sondern am Ende der Stunde eingesammelt und vom Lehrer selber zuhause sorgfältig korrigiert

Klasse II (2 Stunden): Der erweiterte einfache Satz. Der Begriff desselben.

1. Die nähere Bestimmung des Satzgegenstandes.

a) Wenn der Satzgegenstand ein Hauptwort ist. Nähere Bestimmung durch ein Hauptwort im Wessenfalle. Die Beugung der Hauptwörter. Konkrete und abstrakte Hauptwörter.

b) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein Eigenschaftswort. Die Steigerung der Eigenschaftswörter und die 3 Steigerungsformen.

c) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein Zahlwort Arten und Schreibung der Zahlwörter.

d) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein [besitzanzeigendes oder hinweisendes] Fürwort. Sämtliche Arten der Fürwörter. Schreibung von „das“ und „daß“ Die Anredewörter in Briefen.

2 Die nähere Bestimmung der Satzaussage.

a) Die näheren Bestimmungen, wenn die Satzaussage ein Hauptwort ist (Repetition des Obigen);

b) wenn die Satzaussage ein Eigenschaftswort ist (Repetition des Obigen);

c) Wenn die Aussage ein Zeitwort ist. Zunächst Repetition des Dagewesenen, dann Einübung der Konjugation. Die drei Zeitformen in der Entwickelung und in der Vollendung. Unregelmäßig konjugierende Zeitwörter: kommen, bitten, lassen, fallen, reißen, schneiden, meiden, preisen, schnauben, backen ꝛc. Die nähere Bestimmung des Thätigkeitswortes durch Angabe des Ortes (wo, woher, wohin?). Die hierher gehörenden Umstandswörter des Ortes und die Verhältniswörter. Nähere Bestimmung der Zeit auf die Frage: wann, wie lange? Die hierher gehörenden Umstandswörter der Zeit. Nähere Bestimmung der Art und Weise auf die Frage: „wie ist die Thätigkeit geschehen?“ — Umstandswörter der Art und Weise. Die nähere Bestimmung des Zweckes oder Grundes auf die Frage: weshalb oder warum?

d) Die Ergänzung der Thätigkeit (das Objekt). Transitive und in-

transitive Zeitwörter. Zeitwörter, welche den zweiten Fall regieren — den dritten Fall — den vierten Fall — den dritten und vierten Fall. Vielfache Beispiele! Ebenso die Rektion der Verhältniswörter (recht fest einzuüben!).

Jede Thätigkeit geschieht nicht nur in einer bestimmten Zeit, sondern kann auch in verschiedenen Redeweisen ausgedrückt werden. Die verschiedenen Rede- oder Aussageweisen (Erzählform, Befehlform, Wunschform, Frageform). Der Gebrauch der Interpunktionszeichen. Direkte und indirekte Rede. (Kolon, Komma und Anführungszeichen.) Das Hauptsächlichste aus der Wortfolge. — Vielseitige Diktate.

Auch in dieser Klasse ist zweimal in der Woche $1/2$ Stunde darauf zu verwenden, Stücke aus dem Lesebuche, die vorher durchgelesen und buchstabiert worden sind, nach Diktat im Buche schreiben zu lassen (vgl. Klasse III).

Klasse I (2 Stunden): Der zusammengesetzte Satz. Die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensatz. Die Verbindung zweier Hauptsätze: die Satzverbindung. Semikolon und Komma. Zusammenstellende, entgegenstellende und begründende Bindewörter. Vielseitige Diktate. Die Zusammenstellung zweier Hauptsätze oder der zusammengezogene Satz.

Die Verbindung von Haupt- und Nebensätzen oder das Satzgefüge. Der Subjektsatz — der Objektsatz — der Beifügesatz — die Umstandssätze des Ortes, der Zeit, der Art und Weise und des Grundes. Einübung der hierher gehörenden Bindewörter. Die Stellung des Nebensatzes als Vorder-, Zwischen- und Hintersatz. Interpunktion. Die Verkürzung der Nebensätze. Die Neben-, Unter- und Überordnung der Sätze. Die Periode. — Im Winterhalbjahre: Nachweisnng an Lesestücken!

Litteratur.

a) Wörterbücher:

Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen. (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 15 Pf.)

Duden, Orthographisches Wörterbuch für die Schule. (Leipzig, Bibliographisches Institut. 1 M.)

Windekilde, Neues Handwörterbuch der deutschen Sprache. (Leipzig und Neuwied, Heusers Verlag. 7 M.)

b) Methodische Werke:

Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 8. Aufl. (Gotha, Thienemann. 6 M.)

c) Zum Studium für den Lehrer:

Verschiedene Leitfäden und Lehrbücher der Grammatik von Engelien, Wetzel, Jütting u. a.

W. Wilmanns, Kommentar zur preußischen Schulorthographie. (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1,90 M.)

c) Die Aufsätze.

(Vgl. C. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung, 8. Aufl., S. 87—99.)

1. Bei den sprachlichen Darstellungen handelt es sich zuerst darum, daß die Kinder Gedanken haben, und sodann, daß sie die in ihrem Besitz befindlichen Gedanken logisch und in sprachrichtiger Form zuerst zum mündlichen, sodann zum schriftlichen Ausdrucke bringen. Die schriftliche Darstellung kann natürlich nur so weit gefordert werden, als die technischen Hauptschwierigkeiten bezugs der

Schönschrift und der Rechtschreibung überwunden sind: denn so lange der Schüler noch mit dergleichen Dingen zu kämpfen hat, ist er nicht geschickt, seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Aufsatzes, resp. auf die Gedanken zu wenden. Dabei ist indes nicht zu vergessen, daß alle kalligraphischen und orthographischen Übungen für den Unterricht in den Aufsätzen vorbereitend sein müssen und daß vor dem vierten Schuljahre von den Kindern keine eigentlichen Aufsätze verlangt werden dürfen.

Was die **vorbereitenden Übungen** betrifft, so werden diese dadurch gepflegt, daß der Lehrer durch den gesamten Unterricht die entsprechende Quantität Gedanken in geeigneter Qualität darbietet; sodann daß er mit Aufbietung der größten Geduld und der zähesten Festigkeit die Kinder dahin bringt, daß sie in sprachrichtigem Ausdrucke und in lauter, reiner Aussprache sich über das Verstandene in vollständigen Antworten und in ganzen Sätzen, den Fragen des Lehrers gemäß, ausdrücken; daß sie ferner die in- und auswendig gelernten Stücke relativ musterhaft vortragen resp. deklamieren und im Erzählen sich einige Übung erworben haben; endlich, daß sie im Schreiben so weit gefördert werden, daß sie gelesene Sätze und einzelne Stücke der Fibel nach der Vorlage orthographisch richtig ab- und nach Diktaten richtig aufzuschreiben imstande sind. Dabei muß aber ausdrücklich betont werden, daß die gesamten Schreibübungen der beiden Elementarklassen vorzugsweise dem Zwecke dienen, die äußeren Schwierigkeiten möglichst zu überwinden und den Schüler zu richtiger Darstellung der äußern Seite der Sprache, sowie der saubern Kalligraphie, als auch der richtigen Orthographie, zu befähigen. So bestehen also die im mündlichen Gedankenausdrucke wurzelnden schriftlichen Übungen der beiden Unterklassen vorzugsweise in Übungen des wort- und satzweisen Abschreibens (teils von der Wandtafel, teils aus der Fibel), dann im Aufschreiben, d. h. im schriftlichen Reproduzieren gelesener und auswendig gelernter Lesestücke — sehr wichtig! —, sowie endlich im Niederschreiben von kleinen Diktaten nach den unter S. 212 f. näher erörterten Grundsätzen. Indem wir darauf hinweisen, daß die in diesem vorbereitenden Kursus zu vollziehenden Thätigkeiten bereits im Vorigen (vgl. die Artikel „Orthographie“ und „Grammatik“) näher besprochen worden sind, gehen wir sogleich zum zweiten Kursus über, der sich mit den eigentlichen Aufsatzübungen befaßt, welche mit dem vierten Schuljahre begonnen und bis zur Schulentlassung fortgesetzt werden.

2. Die mit dem vierten Schuljahre in Klasse II zu beginnenden Aufsätze sind entweder solche, welche gegebene Gedanken oder solche, welche des Schülers eigene Gedanken enthalten. Es zerfallen demnach die Stilübungen in reproduktive und produktive. Die ersteren werden ermöglicht: a) durch das Lesebuch, durch gründliche sachliche und sprachliche Zergliederung der Lesestücke; b) durch die unmittelbare eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben; c) durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird. Die produktiven Stil-

übungen*) der Schüler dagegen, welche sich teils auf Erfindung des Stoffes, teils auf Erfindung der Form, teils auf Erfindung beider richten, gehören den verschiedensten Aufsatzarten an, zu denen das Leben der Kinder den Stoff liefert (Beschreibungen, Vergleichungen, Erzählungen, Schilderungen, Abhandlungen, Briefe, Geschäftsaufsätze ꝛc.).

Die Aufsätze sind entschieden das Wichtigste im Gebiete des Sprachunterrichtes, die Krone des Ganzen. Alle anderen sprachlichen Übungen gipfeln in den Aufsatzübungen, wie überhaupt der gesamte Schulunterricht in den Dienst derselben zu stellen ist. Man darf daher umgekehrt von den Resultaten dieser Übung auf die Leistungen in den übrigen Lehrfächern schließen und hat darum auch die Aufsätze nicht mit Unrecht „das Gesicht der Schule" genannt. „Man muß sich im Schreiben üben", sagt Herder, „denn der Griffel schärft den Verstand, berichtigt die Sprache, entwickelt Ideen und macht die Seele in wunderbarer Weise thätig. Nur die Völker, welche schreiben und lesen, sind in Wahrheit Kulturvölker". So wichtig aber die Übung in der schriftlichen Gedankendarstellung ist und so viel Zeit und Mühe auch manche Lehrer auf die Aufsätze verwenden, so wenig wird in manchen Schulen auf diesem Gebiete geleistet und so viel bleibt noch zu wünschen und zu bessern übrig. Der Grund dieser Erscheinung läßt sich auf mehrfache Weise erklären. Als die hauptsächlichsten Ursachen führen wir an: a) es fehlt an der Gesamtbildung; b) es fehlt an der nötigen Übung im Anfertigen der schriftlichen Aufsätze, besonders an der nötigen mündlichen Vorbereitung; c) man sondert die Aufsatzübungen zu sehr von den übrigen Unterrichtsgegenständen ab, während man sie mit denselben verbinden sollte; d) man verlangt von den Kindern zu viel auf einmal, man verlangt Produktionen, während die Volksschule mit geschmackvollen Reproduktionen vollständig zufrieden sein sollte; e) man folgt meist keinem streng genetischen Stufengange.

Die Sache ist zu wichtig, als daß wir ihr nicht schärfer ins Gesicht sehen sollten.

3. Soll bezugs der Aufsätze ein ersprießliches Resultat erzielt werden, so darf es **nicht an der nötigen Übung fehlen.** Man begnügt sich in manchen Schulen damit, daß man etwa alle 8 oder 14 Tage einen Aufsatz fertigen läßt; man übersieht aber dabei, daß ein so seltenes Arbeiten unmöglich zum Ziele führen kann. Wenn nicht jeden Tag ein Aufsatz gemacht wird (wenn nicht im Buche, so doch auf der Schiefertafel); wenn nicht tagtäglich dem Kinde Gelegenheit geboten wird, über diesen oder jenen Gegenstand seines Gesichts- oder Erfahrungskreises sich schriftlich auszusprechen, und wenn der Lehrer nicht tagtäglich darauf hält, daß diese schriftlichen Übungen so gut als nur irgend möglich von den Kindern gefertigt werden: dann ist die Erzielung eines erfolgreichen Resultates auf dem Gebiete des schriftlichen Gedankenausdruckes rein unmöglich. Jeden Tag muß geschrieben werden, — **„kein Tag ohne Linie"**. Ob die Schüler ihren täglichen Aufsatz in der Schule oder zuhause fertigen (das erstere

*) Vgl. Abschn. 5, S. 224 f.

ist jedenfalls das bessere), das hängt von mancherlei besonderen Umständen ab. Jedenfalls aber sollte der Lehrer nur dann die Forderung der Anfertigung eine Aufsatzes an die Kinder stellen, wenn er den Aufsatz so **vorbereitet** hat, daß ihn die Kinder gut anfertigen können. Es ist diese mündliche Vorbereitung, resp. genaue Feststellung des Niederzuschreibenden um so notwendiger, als außerdem die Kinder meist nicht wissen, was sie schreiben sollen. Aber es ist auch notwendig, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit unter den Augen und mit Beihilfe der Schüler selbst einen Aufsatz fertigt und den Kindern an diesem Musterbilde zeigt, wie man einen Aufsatz macht. Wer diesen Anreiz zur Nachahmung unterläßt, versäumt eines der besten Bildungsmittel.

Von den gefertigten Aufsätzen muß in den beiden Oberklassen wöchentlich einer (der beste) im Aufsatzbuche geschrieben und dem Lehrer zur Korrektur eingeliefert werden. Die **Kontrolle und Korrektur** der schriftlichen Arbeiten ist für den Lehrer zwar ein saures Stück Arbeit, allein die Korrektur läßt sich nicht umgehen; denn ein Schüler, der seine Arbeit nach Kräften gut gemacht hat, hegt auch die berechtigte Erwartung, daß sie der Lehrer einer Durchsicht würdigt, ihn auf etwaige Fehler aufmerksam macht und ein Urteil über den Wert der Arbeit abgiebt. Thut dies der Lehrer nicht, dann liefert der Schüler bald flüchtige und — schlechte Arbeiten. Also umgehen läßt sich die Korrektur nicht. Wohl aber läßt sie sich erleichtern, teils dadurch, daß der Lehrer einfache Aufgaben giebt und mit unüberwindlicher Zähigkeit auf Genauigkeit der Orthographie und Reinlichkeit der Arbeiten hält, teils dadurch, daß er die Lösung gehörig vorbereitet und die Kinder genau mit dem Gedankengange, mit der Schreibung schwieriger Wörter ꝛc. bekannt macht. Was die Ausführung der Korrektur anlangt, so kann dieselbe auf verschiedene Arten geschehen; entweder durch den Lehrer allein, oder wechselseitig durch die Schüler, oder durch die Schüler und den Lehrer (Klassenkorrektur). Jede der genannten Arten hat etwas für und gegen sich, und nur in der zweckentsprechenden Abwechselung liegt das Rechte. Unter allen Umständen aber muß der Lehrer verlangen, daß die Schüler von den mit roter Tinte angestrichenen Fehlern Einsicht nehmen und dieselben sorgsam verbessern. (Fehlerbuch!)*) Wer allzu viel Fehler macht, muß die Arbeit noch einmal fertigen. Der Lehrer würde übrigens in vielen Fällen nicht nötig haben, in den Aufsatzbüchern seiner Schüler ein Blutbad anzurichten, wenn er jeden Schüler, der seine Arbeit gut machen kann, auch mit aller Strenge anhielte, sie wirklich gut zu fertigen. Nichts rächt sich hier mehr als unzeitige Nachsicht und Mangel an Festigkeit.

4. Man darf die Aufsatzübungen **nicht von den übrigen Unterrichtsgegenständen isolieren**, sondern muß sie mit

*) Sehr förderlich ist es, wenn der Lehrer die in den schriftlichen Arbeiten einer Woche vorgekommenen Fehler in Gruppen ordnet und dann in der ersten Stunde der folgenden Woche einer kurzen Besprechung und Verbesserung unterzieht. Wenn dabei die Begründung in einfachster Weise hinzukommt und die Unterstützung durch das Schreiben (mit Kreide und Tinte) nicht fehlt, so liefert diese gemeinsame Klassenkorrektur ein gutes Stück praktischer Unterweisung in Orthographie und Grammatik.

dem gesamten Sprachunterrichte (Lesen, Deklamieren, Grammatik), sowie mit dem Unterrichte in der biblischen Geschichte, in der Welt- und Naturgeschichte, Geographie und Physik ꝛc. in entsprechende Verbindung setzen. Es ist ja eine anerkannte Thatsache, daß es den Schülern meist nur darum an Worten fehlt, weil es ihnen an Gedanken fehlt. Diese Wort- und Gedankenarmut wird sofort beseitigt, sobald der Unterricht des Lehrers gedankenerweckend ist und sobald der Lehrer an die Schüler die Forderung stellt, das schriftlich darzustellen, was der Lehrer ihnen mündlich vorgetragen hat, was sie gehört und verstanden, was sie im Lesebuche gelesen haben ꝛc. Wenn die Aufsatzübungen mit dem Schulleben in keine Verbindung gesetzt werden und wenn der Unterricht im schriftlichen Gedankenausdrucke Dinge fordert, die außerhalb des kindlichen Horizontes liegen (Beschreibung einer Seeschlacht, über die Nachtseite der Einsamkeit, der Krieg als Übel und als Segen, Gespräche über einen Geizhals ꝛc.): dann lassen sich nur Scheinfrüchte, die weder Dauer noch Wert haben, erzielen. Das einzige Material, das wir unseren Schülern zu schriftlichen Arbeiten bieten sollten, muß, wie gesagt, die schriftliche Wiederholung des dem Kinde anderweit zugeführten Unterrichtsstoffes sein. Insbesondere müssen sich die Aufsatzübungen an das Lesebuch anschließen und sich in lebendige organische Verbindung mit dem geistlichen und weltlichen Lesestoff setzen.

Befolgt der Lehrer die hier angegebenen Andeutungen, dann wird er die Freude haben, daß auch die schwächeren Schüler etwas aufzuschreiben imstande sind, und daß jeder mit Lust und Liebe arbeitet. Der Lehrer braucht dann in der Aufsatzstunde nicht erst die Gedankenquellen zu öffnen und die Geistesschleusen aufzuziehen, sondern er hat nur den Gedankenstrom vor Abwegen zu bewahren und ins rechte Fahrwasser zu leiten. Der Lehrer ist dann in der Aufsatzstunde nur der Baumeister, der den Bauriß entwirft und den Bau überwacht. Das Bauen selbst aber ist Sache der Schüler, deren Arbeit um so besser vonstatten gehen wird, je mehr sie über gutes Baumaterial zu verfügen haben und je klarer der Bauplan vor ihrem Geiste steht.

Mit diesem zweiten Punkte ist der dritte nahe verwandt:

5. Man soll in den Aufsatzübungen von den Schülern **nicht Produktionen** verlangen, sondern mit der **geschmackvollen Reproduktion** zufrieden sein.

Von den Schülern der Volksschule kann weder die Erfindung neuer Gedanken, noch die Erfindung der künstlerischen Form des Aufsatzes verlangt werden. Ganz treffend sagt darüber Fr. Aug. Wolf: „Die Kinder sollen produzieren, und es ist doch noch nicht lange her, daß sie selbst erst produziert wurden; da mühen sie sich vergeblich ab und werden fade Schwätzer oder frühreife Kinder, die nachher, wenn die Zeit des Produzierens gekommen ist, nichts Tüchtiges mehr leisten können. Das ist eine Art geistiger Onanie, ein schmähliches Unwesen.“ Abgesehen von dem Falle, daß man durch die Forderung der absoluten Produktion von den Kindern Unmögliches verlangt, schadet man auch

durch solche Überspannung der Forderungen dem Charakter der Kinder. Ist nämlich der Knabe nicht imstande, nach stundenlangem Kauen an der Feder einige Gedanken mühsam zusammenzustoppeln, oder kommt das Mädchen trotz geschwätziger Wortmacherei nicht ans Ziel: dann wenden sich beide um Hilfe flehend an Vater oder Mutter, an Vetter oder Muhme, Bruder oder Schwester, und was sie diesen mühsam ab- und ausgepreßt haben, wird zuletzt dem Lehrer als eigene Arbeit abgeliefert. So betrügt man sich und — andere. Dazu kommt noch der andere Umstand, daß, streng genommen, das spätere Leben der Kinder keine eigenen schriftlichen Produktionen verlangt. Der Handwerker, der schriftlich seine Waren zu bestellen hat, die Hausfrau, die einer Freundin einen schriftlichen Auftrag erteilt, sie alle haben nicht erst nötig, Gedanken zu erfinden. Es fällt ihnen nur die Aufgabe zu, die durch das Leben dargebotenen Gedanken richtig zu reproduzieren und sie in richtiger Form auszudrücken. So sehr wir demgemäß im Rechte zu sein glauben, wenn wir die Forderung der absoluten Produktion im Namen der Pädagogik und Humanität abweisen, so soll damit doch nicht gesagt sein, daß dem Schüler überhaupt nicht zugemutet werden sollte, eigene Gedanken zur schriftlichen Darstellung zu bringen. Nicht jede Produktion an sich ist für die Kinder unausführbar; denn jede schriftliche Darstellung, für welche der Stoff aus dem Vorstellungskreise des Schülers entwickelt und durch die mündliche Vorbereitung des Lehrers in die richtige Form gebracht worden ist, so also, daß der Schüler das in ihm fertige Sprachprodukt nun selbständig und selbstthätig aufsetzen kann, ist auch ein produktiver Akt (relative Produktion), und zwar ist diese Art der Produktion für Kinder nicht allein nicht zu hoch, sondern ganz zweckentsprechend. Daher sind derartige relative Produktionen auch mit und neben der eigentlichen Reproduktion vom Anfange in der Form von Nachbildungen oder in der Form von Neubildungen recht fleißig zu üben.

6. Dieses Ziel wird freilich erst dann erreicht werden, wenn den Aufsatzübungen ein **genetischer Stufengang** zugrunde liegt. Im ganzen kann man beim Lehrgange der schriftlichen Aufsatzübungen vier Abstufungen unterscheiden.

a) Man giebt dem Schüler **Stoff** und **Form**. Das wortgetreue Ab- und Aufschreiben der Lesestücke sind die ersten Anfänge dieser Art, durch welche man Stilübungen erhält, die in der Weise fortschreiten können, daß man später den Schüler anhält, ein vorgelesenes Musterbeispiel auf Grund der Gehörsauffassung niederzuschreiben. (Niederschrift mündlicher Erzählungen.)

Die zweite Stufe der Aufsatzübungen würde sodann darin bestehen, b) daß man dem Schüler nur den Inhalt giebt, und daß man von ihm die **Form verwandeln oder finden** läßt. Ist diese Formumänderung grammatischer Art, dann handelt es sich um Änderung einer Erzählung in ein anderes Zahl- oder Personenverhältnis, in eine andere Zeit- und Aussageform ꝛc.; ist dagegen die Umänderung stilistischer Art, dann handelt es sich um Umsetzung einer poetischen Dar-

stellung in Prosa, um Verwandlung eines Gespräches in die Form einer Erzählung, um Darstellung einer Beschreibung in Briefform u. s. w. Die materiellen Umänderungen eines gegebenen Stoffes, die hierbei mit vorkommen, bestehen entweder in Zusammenziehungen oder Erweiterungen eines gegebenen Inhaltes. Die letzte Übung ist weniger fruchtbar als die erstere, bei der es darauf ankommt, mit scharfem Blicke das Wesentliche vom Unwesentlichen, Hauptsachen von Nebensachen zu scheiden. Die Konzentration ist eine dem späteren Leben äußerst nützliche Verstandes- und Stilübung.

Die dritte Stufe der Stilübungen betrifft c) diejenigen Arbeiten, bei denen es sich um **Erfindung eines neuen Inhaltes in einer bereits vorhandenen Form** handelt. Hierher gehören die sogenannten Nachbildungen. Man kann derartige Nachbildungen damit beginnen, daß man z. B. dem Schüler die Beschreibung einer Schiefertafel, einer Kuh, eines Kirschbaumes 2c. giebt, und daran die Forderung knüpft, nach dem gegebenen Vorbilde die Beschreibung einer bestimmten Schiefertafel, einer bestimmten Kuh, eines bestimmten Kirschbaumes zu liefern. Jedes einigermaßen gute Lesebuch giebt außerdem hinreichende Veranlassung zu Nachbildungen einfacher Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w. Eine höhere Art von Nachbildungen sind diejenigen, bei denen man den Schülern allgemeine Dispositionen giebt, die bei der Beschreibung aller Gegenstände einer und derselben Klasse mit geringen Abänderungen zugrunde gelegt werden und die dem Schüler zugleich als logisches Fachwerk dienen können. So eignet sich z. B. zur Beschreibung jeder Pflanze die Disposition: 1) Wie heißt die Pflanze? 2) Wo wächst sie? 3) Wann blüht sie? 4) Beschreibung ihrer einzelnen Teile, und zwar nach folgender Reihenfolge: Wurzel, Stengel, Blüte (Kelch, Blütenblätter, innere Teile der Blüte). 5) Nutzen oder Schaden der Pflanze. — Zur Beschreibung von Werkzeugen, Geräten, Kleidungen, Möbeln, Waffen 2c. lautet die Stilregel: 1) Was ist das Ding? (Gattungsbegriff, Klassifizierung.) 2) Wozu dient es? 3) Wer macht es? 4) Woraus? 5) Welche Teile hat es? 6) Was für Arten desselben giebt es? 7) Was ist sonst noch Bemerkenswertes zu sagen? — Wenn solche allgemeine Dispositionen vom Lehrer unter Beihilfe der Schüler festgestellt und sicher eingeprägt werden, und wenn zu jeder derselben der Schüler durch den Lehrer ein ausführliches Musterbeispiel erhält, nach dessen Vorbild er sein Nachbild gestalten kann, so wird man bald die Erfahrung machen, daß man an dieser Art Aufsätze treffliche Stilübungen hat.

d) Die letzte Stufe der Stilübungen besteht darin, daß der Schüler unter Beihilfe des Lehrers den **Stoff und die Form der Darstellung findet.** Wir haben dieser Art der Aufsätze schon oben Erwähnung gethan und darauf hingewiesen, daß zu diesen relativen Produktionen nicht allein das Lesebuch, sondern auch der Schulunterricht, besonders der Realunterricht, hinreichende Gelegenheit giebt. Vergleichungen, Schilderungen u. s. w. entstehen dann in hinreichender Zahl und geeigneter Art.

7. Drei Sätze sind hierbei noch von besonderer Wichtigkeit:

a) Es darf nichts gearbeitet werden, was außerhalb des **Erfahrungs- und Berufskreises** der Schüler liegt. „Willst du immer weiter schweifen? Sieh, das Gute liegt so nah."

b) Die **leichtesten Aufgaben** sind die besten. Eine einfache Aufgabe, gut und einfach gelöst, ist mehr wert als eine weitschichtige Arbeit voll verkehrter Dinge und hochtrabender Redensarten.

c) Für den einfachen Gedanken des Kindes paßt das weite **Faltenkleid künstlicher Satzgefüge und Perioden nicht**. Was das Kind niederschreibt, muß einfach, schlicht, kurz, aber präcis und korrekt sein. Um diese Einfachheit zu ermöglichen, hat man vorgeschlagen, daß die Stilübungen allezeit mit den grammatischen Übungen Hand in Hand gehen möchten, so daß z. B. in den Unterklassen nur Aufsätze mit einfachen Sätzen, in der Mittelklasse nur Aufsätze mit erweiterten einfachen Sätzen und in der Oberklasse nur Aufsätze mit zusammengesetzten Sätzen gefertigt werden möchten. Läßt sich nun dieser Vorschlag auch nicht streng durchführen, so ist er doch der Beherzigung wert. Jedenfalls ist es aber nicht Aufgabe der Volksschule, die Schüler im Bauen verwickelter Satzgefüge und künstlicher Perioden zu üben. Die Volksschule soll überhaupt darauf verzichten, dem Schüler zu einem bestimmten Stile zu verhelfen, der die Eigentümlichkeit des Schülers bezeichnet. Das Buffonsche Wort: „Der Stil ist der Mensch" wird erst zur Wahrheit im späteren Leben des Kindes, wenn dessen Sprachbildung mit dem Gewinn an Gedankenreichtum, an Lebenserfahrungen und an Gemütstiefe gewachsen ist. Die Befähigung, seine Gedanken in einem die Eigentümlichkeit bezeichnenden Stil auszudrücken, ist nicht das Resultat eines kurzen Schullebens, sondern die Frucht der ganzen Entwickelung eines Menschen, wobei Anlagen, Haus und Schule, Erziehung und Unterricht ꝛc. zusammenwirken müssen.

Übrigens versteht es sich von selbst, daß die im obigen Stufengange bezeichnete Reihenfolge in der Schulpraxis nicht so streng getrennt werden kann, wie dies in der Theorie möglich ist. Es liegt ja in der Natur des Menschengeistes, daß sich eine höhere Geistesthätigkeit nicht erst dann einstellt, wenn die vorhergehende niedere ihre volle Entwickelung erlangt hat, sondern daß das Zukünftige schon als Keim in der Gegenwart liegt, und daß ein Fortschritt immer den anderen bedingt, fördert und vollendet.

8. Lehrplan für die Aufsatzübungen.

Der vorbereitende Kursus in **Klasse IV und III** ist zum größten Teile in dem oben aufgestellten Lehrgang für Orthographie nnd Grammatik enthalten. Wenn das dort Gebotene zur richtigen Auffassung, zur richtigen Aneignung und zur praktischen Anwendung, resp. zur schriftlichen Darstellung kommt, so ist ein guter Teil der Vorbereitung erreicht. Ohne fleißige schriftliche Übungen läßt sich freilich nichts leisten, denn Orthographie und Grammatik lassen sich nun einmal nicht anders erobern als mit der Feder (dem Griffel) in der Hand. — Abgesehen von den im obigen Lehrplan aufgestellten orthographischen und grammatischen Übungen müssen die Schüler angehalten werden, angeschriebene Wörter oder Sätze von der Wandtafel, oder Sätze und Lesestücke aus dem Lesebuche bis auf den Punkt genau abzuschreiben, einfache Fragen schriftlich zu beantworten, memorierte Lesestücke aus dem Gedächtnisse schön und genau niederzuschreiben (s. den Plan für das Deklamieren), kleine leichte Umwandlungen

mit den Lesestücken vorzunehmen (Änderung des Zahl-, Personal- und Zeitverhältnisses) und zu bekannten Lesestücken nach gegebenen Andeutungen Nachbildungen zu liefern. Die ganze Kunst der Spracherlernung besteht ja darin, daß man die Sprache in ihren Wörtern, Sätzen und Formen in guten Mustern sich aneignet und dann das Erlernte mit Bewußtsein wieder zur Darstellung bringt. Neben den in der Schule zu bewerkstelligenden schriftlichen Übungen muß auch der häusliche Fleiß der Kinder zuhilfe genommen werden, indem den Kindern jeden Tag eine kleine, leichte Aufgabe zur schriftlichen Lösung gestellt wird. Die Unterlassung dieser Forderung schadet ebenso sehr als die Überbürdung mit schriftlichen Arbeiten. Die goldene Mittelstraße ist hier der einzige richtige Weg.

Klasse II (2 Stunden) hat es zunächst mit den formstrengen Übungen der schriftlichen Darstellung zu thun. Nicht daß damit gesagt sein sollte, als ob auf den Inhalt nichts ankäme (im Gegenteil!); wohl aber ist zu merken, daß die richtige Auffassung und präcise Darstellung der Form den sichersten Untergrund für spätere Leistungen bildet. Die Rücksichtnahme auf das Unterrichtssubjekt (das Kind), wie auf das Unterrichtsobjekt (den Lehrstoff) muß für den einzuhaltenden Stufengang maßgebend sein. Im allgemeinen kann man auch hier sagen, daß für den obigen Zweck die Ab- und Aufschreibübungen, sofern sie richtig betrieben werden, die besten Dienste leisten. Eine weitere Übung ist das Nachbilden bestimmter Satzbeispiele (s. Grammatik). Sodann kommen hinzu Übungen im schriftlichen Nacherzählen mündlich vorerzählter Geschichten (biblischer und weltlicher Stoffe), sowie schriftliche Beschreibungen sinnlicher Dinge, z. B. Geräte, Pflanzen, Tiere, wobei der Lehrer schwierige Wörter stets an die Wandtafel schreibt. Der Lehrer läßt die Kinder den Stoff zu einer gegebenen Disposition suchen, oder ordnet den ordnungslos zusammengetragenen Stoff, indem er eine Disposition entwickelt. Ist dann z. B. die Disposition zur Beschreibung des Tisches so festgestellt: Was ist der Tisch? Wer macht den Tisch? Woraus? Welche Teile hat der Tisch? Wozu wird er gebraucht? — dann werden dieser Beschreibung eine Anzahl ähnlicher Beschreibungen nachgebildet, z. B. die Beschreibung des Stuhles, der Wandtafel, des Ofens. Stoff und Disposition zur Beschreibung von Pflanzen und Tieren liefert der naturgeschichtliche Unterricht. Zu kleinen Schilderungen giebt das Leben Veranlassung (Schilderung des Herbstes, des Jahrmarktes). Den Raum einer Schreibseite soll aber eine derartige Beschreibung nicht überschreiten. Am wichtigsten sind für Klasse II die schriftlichen Übungen im Anschluß an das Lesebuch, teils Nachbildungen (Imitationen) zu gegebenen Lesestücken, teils Umwandlungen des Ausdruckes, teils Umformungen gegebener Darstellungen (Darstellung in veränderten Aussageweisen, Umwandlung der Gesprächsform in die Erzählungsform oder umgekehrt, Darstellung einer Erzählung in Briefform, Umwandlung historischer Gedichte in Prosa), teils Auszüge aus größeren Stücken, Zusammenziehungen (Konzentrationen), teils Erweiterungen (Amplifikationen) 2c. Allezeit muß aber der Grundsatz gelten, daß eine Arbeit um so besser ausfällt, je kleiner und leichter sie ist. Auf guten und schönen Stoff muß der Lehrer mit allem Fleiß bedacht sein. An einer ersprießlichen Vorbereitung darf er es nie fehlen lassen. Wo der Acker gut besäet ist, werden sich auch gute Früchte zeigen. Von den an jedem Tag gefertigten Aufsätzen wird wöchentlich einer (in der Schule) im Aufsatzbuche geschrieben und vom Lehrer (zuhause) mit roter Tinte korrigiert. Die Korrektur ist sorgfältig und sauber auszuführen. Alle orthographischen und grammatischen Fehler werden zunächst durch einen wagerechten Strich an der Stelle, wo sie sich finden, angedeutet (es darf nicht das ganze Wort unterstrichen werden); fehlende Zeichen werden vom Lehrer gesetzt (mit roter Tinte), überflüssige sauber durchgestrichen, während falsche Ausdrücke und Wendungen durch eine feine Wellenlinie, und Auslassungen durch eine Fahne zu verzeichnen sind. Außerdem sind sämtliche Fehler noch auf dem Rande des Buches neben der Zeile, in der sie vorkommen, bemerklich zu machen. Es mag dies durch folgende Zeichen geschehen: + = orthographischer Fehler, — = grammatischer Fehler, | = Interpunktionsfehler, ⌈ = Auslassung, ∼∼∼ = falscher Ausdruck oder falsche Wendung. Schlechte, unreinliche Aufsätze predigen des Lehrers Schande.

Klasse I (2 Stunden). Sind die Kinder in der strengen Nachahmung guter Formen fleißig geübt, so ist für die Aufsatzübungen der Oberklasse eine gute Grundlage gewonnen. Hier ist die schönste Gelegenheit geboten, zu zeigen, ob der gesamte

Sprachunterricht in rechter Weise erteilt worden ist. Die Aufsätze sind ja nichts anderes, als Früchte früherer Saaten.

Was die Zahl der zu fertigenden Aufsätze anlangt, so ist es auch hier geboten, daß jeden Tag ein Aufsatz gefertigt wird, sei's auf der Schiefertafel, sei's im Diarium. Von den gefertigten Aufsätzen wird jede Woche einer im Aufsatzbuche geschrieben und vom Lehrer genau korrigiert. Die Unterscheidung der Aufsatzbücher in „Reinschrift" und „Unreinschrift" ist unstatthaft, weil im letzteren Falle die Unreinlichkeit gleichsam offiziell gebilligt wird. Was die Stoffe zu den Aufsätzen anlangt, so sind dieselben teils dem Lesebuche, theils dem gesamten Schulunterrichte zu entnehmen. Im ersteren Falle ist es empfehlenswert, mit den Kindern ein Lesestück ein- oder zweimal zu lesen und sodann sofort die Aufforderung an die Kinder zu stellen, das Lesestück aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben. An die Stelle des Vorlesens kann auch das Vorerzählen treten. Außerdem sind die auf der vorhergehenden Stufe angegebenen Übungen im Anschluß an das Lesebuch fortzusetzen. Das Lesebuch bietet zu den verschiedensten Um- und Neubildungen reichen Stoff; für letztere mögen hier z. B. die freien Nachbildungen, die Deutungen von Parabeln, die Anfertigung von Parallelen auf Grund der Vergleichung zweier Lesestücke, Charakterschilderungen, Konzentrationen &c. genannt sein. (Vgl. C. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung; Gotha, E. F. Thienemann.) Es ist dabei immer dafür Sorge zu tragen, daß die Aufsätze nicht über einen Leisten geschlagen sind und daß den Kindern bezugs des Satzbaues &c. freier Spielraum gestattet werde. Das Gängeln muß endlich einmal aufhören und die Selbständigkeit des Schülers zum Rechte kommen.

Die größte Zahl der Aufsätze für die Oberklasse ist aus dem Gesamtunterrichte der Schule, insbesondere aus dem Realunterrichte, zu entnehmen. Was der Lehrer in der geographischen Lehrstunde erzählt, in der Naturgeschichtsstunde beschrieben, im Geschichtsunterrichte dargestellt, in der Physik entwickelt hat, das kommt in der letzten $1/4$ oder $1/2$ Stunde zu schriftlicher Verarbeitung resp. Wiederholung, und die Schüler haben dann Gelegenheit, zu zeigen, ob sie die Sache verstanden haben und ob sie richtig hören und logisch denken können. Für den Lehrer aber werden die Schüleraufsätze zu einem Spiegel der Selbsterkenntnis. Denn wo es an den Aufsätzen fehlt, da fehlt es am Unterrichte, und wo es am Unterrichte fehlt, da fehlt es am Lehrer. Die Entschuldigung: „Meine Schüler sind alle zu dumm" ist stets ein Armutszeugnis für den Lehrer.

Außer den obigen Übungen ist in der Oberklasse der Anfertigung von sogenannten Geschäftsaufsätzen ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Wir sind der Meinung, daß man diese Art der Stilübungen nicht verfrühen darf; aber wir meinen auch, daß sie nicht vergessen werden darf. Die verschiedenen Arten der Briefe, Quittungen, Rechnungen (Haushaltungsetat), Zeugnisse, Kontrakte, Berichte, Reverse &c. werden in dieser einen Sprachstunde mit den Schülern besprochen und nach Mustern fleißig geübt, damit die Schüler die realen Verhältnisse des Lebens kennen lernen und nach ihrer Entlassung aus der Schule sich in denselben zurechtfinden können. Die Unbeholfenheit mancher Menschen ist in diesen Dingen so groß, daß die Schule sich der Pflicht, diesem Übelstande abzuhelfen, nicht entziehen darf, falls sie sich nicht der Gefahr aussetzen will, in ihrer Gesamtwirksamkeit ganz und gar verkannt zu werden.

Litteratur.

Lehrbücher und Aufsatzsammlungen*).

C. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 8. Aufl. (Gotha, Thienemann. 6 *M.*)

— Materialien zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke für Volksschulen. (Gotha, Thienemann. 1 *M.*)

A. Engelien, Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen höherer Knaben- und Mädchenschulen und für die oberen Klassen gehobener Volksschulen. (Berlin, W. Schultze. 2 *M.*)

---

*) Bei Benutzung von besonderen Aufsatzsammlungen vergesse der Lehrer aber nicht, was auf S. 223, 4 gesagt ist.

W. U. Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für acht- bis elfjährige Schüler. (Leipzig, Siegismund & Volkening. 50 Pf.)

d) Der Schönschreib-Unterricht.

„Eine schlechte Handschrift sollte man niemals verzeihen, sie verrät mindestens eine schimpfliche Trägheit. Das Absenden eines schlecht geschriebenen Briefes ist eine so unverschämte Handlung, wie ich nur irgendeine weiß.“ Niebuhr.

„Für die Übung im Schreiben werden besondere Schreibstunden auf der Mittel- und auf der Oberstufe der Schule mit einem oder zwei Lehrern, sowie in den Mittelklassen der mehrklassigen Schule eingerichtet. In den Oberklassen der letzteren kann die Übung außerdem zum Gegenstand häuslicher Aufgaben gemacht werden. Ziel des Unterrichtes ist die Aneignung einer saubern, deutlichen und gewandten Schrift in allen, auch in schnell gefertigten Schriftsätzen.

Die Resultate eines guten Unterrichtes müssen demnach in allen Heften der Schüler zum Vorschein kommen.

Als Inhalt der Vorschriften empfehlen sich volkstümliche Sprichwörter, gute und zeitgemäße Muster von geschäftlichen Formularen und Aufsätzen.“ Allgem. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Nicht selten begegnet man im Volke der Meinung, Schreibunterricht könne jeder erteilen, der nur einigermaßen schön schreibe; eine besondere Methode sei dazu nicht nötig, denn eine Kunst des Unterrichtes sei es nicht. Eine andere Meinung über den Betrieb der technischen Fertigkeiten haben nur diejenigen, welche der Praxis des Schullebens nicht ferne stehen. Darin wenigstens stimmen alle erfahrenen Schulmänner überein, daß es in gewisser Beziehung tausendmal leichter ist, einen guten Realunterricht zu erteilen als einen guten Schreibunterricht, und daß zu jenem zwar ein sicheres Kennen des Stoffes, zu diesem aber außerdem noch eine tüchtige Lehrgeschicklichkeit und eine Umsicht, Energie und Konsequenz gehört, die in der That nicht jedermanns Sache ist. Praktische Schulinspektoren machen darum auch von den reinlich gehaltenen Schreibebüchern und der schöneren Schrift immer einen berechtigten Schluß auf die gute Disziplin der Schule, auf den ästhetischen Geist und die erzieherische Tüchtigkeit des Lehrers. Man kann sagen, was man will: das eine ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß zu dem Unterrichte in den technischen Fertigkeiten nicht allein ein geschickter, sondern auch ein beharrlicher Lehrer gehört, der sich zugleich durch Reinheit des Geschmackes wie durch Energie des Willens auszeichnen muß; wo letztere Eigenschaften fehlen, da hat es mit einem guten Unterrichte ein Ende.

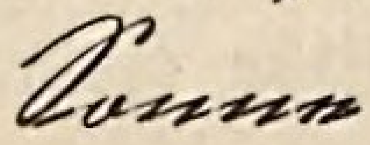
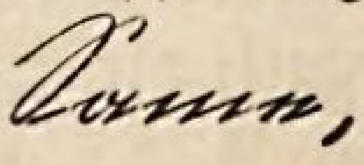
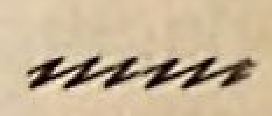
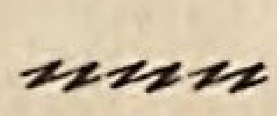
2. Über die **Notwendigkeit des Schönschreib-Unterrichtes in der Volksschule** brauchen wir kein Wort zu verlieren. Die Zeiten sind vorüber, in denen das Schreibenkönnen ein Privilegium des Adels war. Wenn der Alte Fritz heute noch lebte, so würde er es bleiben lassen, über den Schreibunterricht in Mädchenschulen zu spotten. Das Schreiben braucht heutzutage jedermann, der Kaiser wie der Tagelöhner, die reiche Salondame wie die arme Dienstmagd. Wer's nicht kann, ist übel dran. Wichtiger erscheint es uns aber, darauf hinzuweisen, daß durch einen rationellen Schreibunterricht nicht allein die Kunst des Schönschreibens erlernt, sondern auch der Sinn für Reinlichkeit, Regelmäßigkeit, Ord-

nung und Schönheit geübt wird, und daß dieser erzieherische Wert von ungleich höherem und dauernderem Werte ist, als alles andere. Es versteht sich von selbst, daß die Volksschule auch hierin innerhalb der Schranken einer allgemeinen Bildung bleiben und sich vor der Verirrung hüten muß, ihre Schüler zu Kalligraphen vom Fach, zu Schreibmeistern und Schreibkünstlern heranbilden zu wollen. Sie hat ihr Ziel erreicht, wenn es ihr gelungen ist, den Schülern eine deutliche, gefällige und feste Handschrift anzueignen. Daraus folgt aber auch zugleich, daß sich die Volksschule nicht mit allen möglichen Schriftalphabeten, mit der Genesis der Buchstaben, mit den Gesetzen ihrer Schönheit und ihrer Verwandtschaft zu befassen hat, sondern daß das Objekt des Schreibunterrichtes lediglich und allein die deutsche Kurrentschrift und die englische Kursivschrift, nebst den Ziffern und anderen zur schriftlichen Darstellung erforderlichen Zeichen ist. Fraktur- und Kanzleischriften gehören nicht in die Volksschule, sondern sind Angelegenheiten besonderer Berufsschulen oder der lithographischen Kunststätten.

3. Ehe wir uns nach den Mitteln umsehen, durch welche das oben gestellte Ziel des Schreibunterrichtes erreicht werden kann, müssen wir uns erst die **Eigenschaften einer guten Handschrift** klar machen. Ohne diese Klarheit ist ja weder eine richtige Beurteilung der Handschrift möglich, noch ein einigermaßen befriedigendes Resultat im Schreibunterrichte zu erzielen.

Die Handschrift eines jeden Schülers muß vier Eigenschaften in sich vereinigen: sie muß nämlich deutlich, einfach, fließend und gefällig sein. Betrachten wir jede dieser Eigenschaften etwas näher!

Was zunächst die **Deutlichkeit der Schrift** anlangt, so steht diese Forderung in erster Linie; denn eine Rede, die man nicht versteht, und eine Schrift, die man nicht lesen kann, sind für den Hörer oder Leser nichts wert. Wie die mündliche Rede frei sein muß von allem Murmeln, Stottern und Stammeln, so muß auch die schriftliche Rede frei sein von allem, was das Verständnis und die Deutlichkeit der Auffassung hindert oder erschwert. Zur Deutlichkeit gehört aber gar mancherlei. a) Zunächst muß gefordert werden, daß jeder Buchstabe vollständig dargestellt werde, so daß kein Punkt, kein Strich, kein Bogen, keine Schleife, nichts fehlt. Außerdem müssen die Grundstriche kräftig und stark hervortreten; dagegen müssen die verbindenden Haarstriche fein und zart sein. b) Die Deutlichkeit der Schrift ist ferner in der parallelen Lage der Buchstaben begründet. Jede Schrift wird undeutlich, sobald ein Buchstabe gerade und der andere schief steht. Der Parallelismus an und für sich ist indessen für die Deutlichkeit noch keineswegs genügend, sondern es muß dazu ein bestimmter Neigungswinkel kommen, welcher sowohl der Körperhaltung des Schreibenden wie der Natur der Schrift entspricht. Zschille fordert bezugs der schiefwinkligen Lage der Buchstaben gegen die Schreiblinie einen Neigungswinkel von 59°, Zumpe 60°, Heinrichs 57°, Heckmann 45°. Es liegt unserer Aufgabe fern, uns hier auf eine tiefere Kritik der in dieser Beziehung herrschenden

und sich widersprechenden Ansichten einzulassen; wir wollen hier nur einfach konstatieren, daß eine zu *schräge* Schrift unschön ist und nicht für die niederen Schichten des Volkes taugt, und daß eine zu *gerade* Schrift steif aussieht und nicht den Gesetzen der Schönheit entspricht. Wir haben es darum seit Jahren vorgezogen, die Schrift im Neigungswinkel von 55° darzustellen, — eine Lage, welche den *physiologischen* Gesetzen der Hand ebenso wie der Schönheit des Geschmackes entspricht. Die Deutlichkeit der Schrift ist c) abhängig von der *Höhe* der Schriftzüge und von der *Proportionalität* der einzelnen Buchstaben unter einander. Ist die Schrift zu *groß*, so erschwert sie die Auffassung und Zusammenfassung der einzelnen Formen zu einem einheitlichen Ganzen; ist sie zu *klein*, so wird das Auge des Lesenden zu sehr angestrengt und zu früh ermüdet. Nun wird aber die Größe der Schrift wesentlich bedingt durch den Abstand der einzelnen Schriftreihen von einander, deren Entfernung wiederum bedingt ist von dem Alter resp. der Schriftfähigkeit der Kinder. In den unteren Klassen müssen die Schriftreihen weiter von einander entfernt sein als in den Mittelklassen 2c. Im allgemeinen kann man in dieser Beziehung annehmen, daß es richtig ist, wenn in der untersten Schreibstufe auf jeden Zoll (2,6 cm) *eine* Linienreihe, in den mittleren auf je 2,6 cm *zwei* Linienreihen und in den oberen *drei* Linienreihen kommen. Die Proportionalität der Schrift muß dabei unter allen Umständen gewahrt werden, und es ist demgemäß die Schrifthöhe der deutschen Kurrentschrift in sieben Teile zu teilen. Bei der deutschen Kurrentschrift kommt dann auf die i-Länge ein Teil und auf jede Unter- und Oberlänge je drei Teile. Bei der englischen Kursivschrift — der sogenannten lateinischen Schrift — herrscht dagegen ein anderes Maß. Das lateinische *i* enthält nämlich ungefähr die doppelte Höhe des deutschen i. Ein Längenbuchstabe (*f*) hat mit Einrichtung der *i*-Länge *vier* solcher Teile, so daß auf die Oberlänge und Unterlänge je $1\frac{1}{2}$ Teile und auf die *i*-Länge 1 Teil kommen. — d) Die Deutlichkeit der Schrift hängt ferner davon ab, daß Buchstaben und Buchstaben, sowie Wörter und Wörter in gehöriger *Entfernung* von einander gehalten werden. Ist die Schrift zu weit, so wird der Leser zu einem unangenehmen Suchen genötigt; ist sie zu eng, so kommt das Auge leicht in Gefahr, sich zu verirren. Wenn einige Schreiblehrer die Regel geben, daß die kleinen Buchstaben der deutschen Schrift einhalbmal so weit auseinandergestellt werden sollen, als der kleine i-Strich hoch ist, oder — wie andere wollen — daß zwischen je zwei verbundenen Buchstaben, ohne anzustoßen, noch ein n zu schreiben ist, und zwischen die Teile ein und desselben Buchstabens, z. B. n, nur noch ein Grundstrich geschrieben werden darf: so kann diese genau berechnete Forderung nicht überall angewendet werden; vielmehr bleibt die richtige Regel die: Schreibe jeden Buchstaben so weit von dem andern, daß er ohne alle Mühe auf den ersten Augenblick als *freistehend* erkannt werden kann, damit alle Unklarheit und jede Verwechselung in der Auffassung unmöglich ist (z. B. statt  nicht , statt  nicht  2c.).

Je deutlicher die Schrift ist, desto schöner und wertvoller ist sie, und desto mehr ehrt sie den Schreibenden. Die unleserliche Schrift mancher Beamten ist nie das Zeichen einer hohen, sondern stets das Zeichen einer verkehrten Bildung. Die Deutlichkeit der Schrift ist aber in der Volksschule um so mehr mit aller Entschiedenheit zu betreiben, als keine andere Eigenschaft der Schrift im späteren Leben so leicht verloren geht als diese. Das „Dreikreuz-Unterzeichnen“ statt Namensunterschrift unter die Kaufkontrakte und gerichtlichen Urkunden gehört jetzt allerdings wohl zu den größten Seltenheiten; dagegen liefern die Rekruten- und Gesellenprüfungen, sowie die Rechnungen und Quittungen mancher Handwerker den schlagendsten Beweis dafür, daß die Volksschule allen Grund hat, auf eine recht deutliche Handschrift ihrer Schüler zu sehen und mit allem Ernste auf gleiche Lage, gleichen Druck, gleiche Höhe und gleiche Entfernung der Buchstaben zu halten.

Die zweite Forderung, die wir an die Schrift unserer Schüler zu stellen haben, ist die **Einfachheit.** Das wahrhaft Schöne ist stets das Einfache. Zu diesem ästhetischen Gesichtspunkte gesellt sich der praktische, der die Einfachheit nicht allein um ihrer Schönheit willen, sondern auch darum liebt, weil sie verhältnismäßig die wenigste Zeit kostet und am schnellsten zum Ziele führt. Nach beiden Seiten hin ergeht an die Volksschule die Aufforderung, beim Schreiben alle Schnörkel, Verzierungen und Künsteleien wegzulassen. Daß natürlich die Einfachheit der Buchstabenformen und die Zurückführung der Buchstabenverbindung auf möglichst wenige und leichte Züge nicht so weit gehen darf, daß darunter die Schönheit leidet, versteht sich von selbst.

Die Schrift muß sodann **fließend** sein. Wenn die Schrift zerrissen, holperig, kritzlig, zackig, nicht gleichmäßig gerichtet, nicht schön zusammenhängend, nicht sauber und nicht schlank und durch dies alles zusammengenommen nicht fließend ist, dann fehlt ihr eine Hauptbedingung der Schönheit. Ein Grund, warum manche Menschen nicht fließend schreiben, liegt sicher darin, daß sie beim Schreiben zu oft und zu viel absetzen und darum weder zusammenhängend noch schnell und sicher schreiben lernen; der tiefste Grund dieses Fehlers liegt aber in der unfreien, gedrungenen und gedrückten Hand, der man es bei jedem Buchstaben ansieht, daß sie mit einer zu festen und gepreßten, ja nicht selten krampfhaft gehaltenen Feder geschrieben hat. Die fließende Handschrift ist nichts anderes als das Produkt einer frei gewordenen Hand; der Lehrer hat darum, um eine fließende Handschrift zu erzielen, vor allem auf eine richtige und leichte Federhaltung zu sehen und die nötigen Gelenkübungen der Finger, sowie der Hand und des Armes recht fleißig zu exerzieren, damit der Leib und die Feder in den Dienst des Geistes gestellt und der Geist Herr über die widerstrebende Nerven- und Muskelkraft des schreibenden Menschen werde. Ein vorzügliches Mittel zur Erlangung einer fließenden Handschrift ist eine längere Zeit fortgesetzte Übung der Oval- und Wellenlinien und die Übung in der gleichmäßigen Buchstabenrichtung. Aus dem allen folgt, daß die Krone einer schönen Handschrift Anmut und **Wohlgefälligkeit** ist. Eine gefällige Handschrift ist ein trefflicher Empfehlungsbrief fürs ganze Leben.

Wie eine gewählte Kleidung den Eindruck des Rücksichtsvollen und Höflichen macht, so ist die Gefälligkeit einer schönen Handschrift gar oft der Hauptfaktor bei der Beurteilung über den Charakter und den Geschmack des Schreibers. Der Lehrer hat darum mit allem Fleiße auf diejenigen Eigenschaften zu halten, welche das Wesen einer gefälligen Schrift bedingen: Verhältnismäßigkeit der Buchstaben nach Stärke, Druck, Höhe, Richtung (Proportionalität und Parallelismus), auf die leichte Verbindung der einzelnen Züge und der Buchstaben, die Mannigfaltigkeit und Zierlichkeit der Linienschwingungen, die Sauberkeit, Nettigkeit, Sicherheit und Geläufigkeit der Darstellung rc. rc.

4. Haben wir im Bisherigen die hauptsächlichen Gesichtspunkte aufgesucht, nach denen die Handschrift der Schüler im allgemeinen zu beurteilen sein möchte, so liegt uns im Folgenden die Aufgabe ob, die Verpflichtung derjenigen Faktoren näher zu kennzeichnen, durch deren harmonisches Ineinandergreifen das gesteckte Ziel erreicht wird. Diese Faktoren sind das Elternhaus, die Schule, die Schüler und der Lehrer.

Zuerst die **Eltern**. Ihre Pflicht ist es, zunächst für Beschaffung des Schreibmaterials in hinreichender Menge und in zweckentsprechender Beschaffenheit Sorge zu tragen. So ist es z. B. nicht genügend, daß der Schüler eine Schiefertafel hat, sondern es muß dieselbe auch frei von Sprüngen rc. sein; sie muß die entsprechende Größe haben, mit einem Schwämmchen und Läppchen versehen sein und von Zeit zu Zeit mit Salzwasser gereinigt werden. Der Stift darf nie rund und stumpf, sondern muß stets scharf zugespitzt sein. Ist er kürzer als 8 cm, dann muß er — falls es die Eltern nicht vorziehen, einen neuen Stift zu kaufen — in einem Stifthalter befestigt werden. Durch zu kurze Stifte wird die Finger- und Federhaltung vom Anfange an vollständig ruiniert. So müssen ferner die Schreibebücher gut geleimtes, starkes, weißes, nicht zu glattes (liniiertes) Papier haben, mit einem Löschblatte und mit blauen Decken versehen sein. Die Bücherdecken mit lithographierten oder bunt kolorierten, oft alles Geschmackes entbehrenden Darstellungen, denen meist noch nichtssagende oder anstößige Unterschriften in Form schlechter Verse beigegeben sind, darf man im Interesse der Sittlichkeit und Ästhetik der Kinder durchaus nicht dulden. Die Stahlfedern*), welche in der Schule gebraucht werden, dürfen weder zu hart noch zu spitz sein; am besten ist die sogenannte Alfredsfeder (Mittelsorte). Unter den Federhaltern ist derjenige der geeignetste, welcher lang und leicht und an der Stelle, an welcher er gehalten wird, etwas verdickt ist. Letzteres soll das leichtere Führen des Halters ermöglichen, das bekanntlich zum Schaden der Schrift überall da wegfällt, wo sich die Finger krampfhaft aufeinanderpressen müssen, um den dünnen Stiel zu führen und zu halten.

Da es dem Lehrer niemals gleichgültig sein kann, ob, inwieweit und wie die Eltern den im Obigen aufgestellten Verpflichtungen im In-

---

*) Der Erfinder der Stahl-Schreibfedern ist (1808) der Lehrer Bürgers zu Königsberg in Ostpreußen; 1832 ließ sich Perry in Birmingham die Stahlfeder patentieren. Seit dem Anfange der vierziger Jahre wurde sie in Deutschland allgemein.

teresse des Schönschreib-Unterrichtes nachkommen, so hat der Lehrer sogleich bei Gelegenheit des Schuleintrittes der Kinder den Eltern die nötigen Mitteilungen zugehen zu lassen und dann weiterhin durch fast tägliche Revision darauf zu dringen, daß das gesamte Schreibmaterial in der größtmöglichen Ordnung ist. Um armen Eltern die Ausgaben nicht unnötigerweise zu erschweren (manche Krämer nehmen an den schlechtesten Schulmaterialien 200% Gewinn), ist es unter Umständen empfehlenswert, die Einrichtung zu treffen, daß der jedesmalige Schreiblehrer die nötigen Schreibmaterialien in bester Qualität zum Engros-Preis einkauft und sie im einzelnen ohne allen Vorteil an die Kinder verkauft. In Orten, wo dies Vornehmen unthunlich ist, würde es wenigstens ratsam sein, wenn der Lehrer sich mit den ortsgehörigen Kaufleuten oder Krämern in Verbindung setzte und diesen die Qualität der betreffenden Schulmaterialien genau bezeichnete, damit der Lehrer der Unannehmlichkeit überhoben ist, in seiner Schule fünfzehnerlei Federn und sechzehnerlei Bücher zu haben. Übereinstimmung in diesen Dingen ist keineswegs eine Sache untergeordneter Art.

Nächst den Eltern muß auch die Schule das Ihrige thun, um das Ziel des Schreibunterrichtes ermöglichen zu helfen. Von sehr großer Wichtigkeit sind hierbei zweckentsprechende **Schuleinrichtungen.** Wenn in der Schule kein genügendes Licht (das Licht darf nur von der linken Seite einfallen), keine gute schwarze Wandtafel, keine fein geschlemmte Kreide 2c. vorhanden ist; wenn die Schulbänke und Subsellien nicht eine der Größe der Schüler entsprechende Höhe und Entfernung haben; wenn ferner die Subsellien nicht so weit von einander stehen, daß der Lehrer zwischen denselben hingehen und die Schrift eines jeden Schülers genau überwachen kann: dann läßt sich allerdings nicht erwarten, daß allen Anforderungen, welche das Leben an den Schreibunterricht stellt, entsprochen werden kann.

Sehr wichtige Faktoren zum Gelingen des Schreibzweckes sind sodann die **Schüler** in ihren Anlagen und in ihrem Verhalten. Die Naturanlagen, auf deren Vorhandensein die Erzielung einer guten Handschrift ruht, sind eine gesunde Hand (gelenk, geschmeidig, bildungsfähig, unverkrüppelt), sowie ein gesundes Auge und ein daraus hervorgehendes richtiges Augenmaß. Zu diesen Naturanlagen müssen sich sodann aber weiterhin ein empfänglicher Sinn für Ordnung und Regelmäßigkeit, Reinlichkeit und Schönheit gesellen, sowie ein guter und fester Wille, der eine gründliche, geregelte und beharrliche Übung nicht scheut, sondern sich ihr mit Ausdauer hingiebt.

Der wichtigste Faktor ist unbestritten der **Lehrer.** Ist dieser eine tüchtige Persönlichkeit, dann kann er nicht allein manches gutmachen, was die Eltern versäumt haben, sondern er kann auch bei gering befähigten Kindern und mit verhältnismäßig geringen Mitteln Schätzenswertes leisten. Ein Stümper oder ein Mietling im Lehrfache wird dagegen, selbst wenn er im Vollbesitze der besten Materialien 2c. ist, bezugs seiner Leistungen stets unter dem Nullpunkte mäßiger Anforderungen zurückbleiben. Fragen wir uns: Welche Anforderungen sind an einen guten Schreiblehrer zu stellen? — so lautet die Antwort: Ein

tüchtiger Schreiblehrer muß die Fähigkeit haben, seine sämtlichen Schüler mit einem Schlage zu übersehen, so daß seinem Blicke selbst die geringste Kleinigkeit nicht entgeht; er muß sodann seinen Schülern ein Muster im Schönschreiben sein und die Fähigkeit besitzen, sein Ziel mit Geschick, Energie und Beharrlichkeit zu verfolgen. Gewissenhaftigkeit, Genauigkeit, Accuratesse und Sinn für Schönheit müssen ihm eigen sein. Bei aller Freundlichkeit muß er aber eine eiserne Konsequenz behaupten und die Konsequenz in seiner Disziplin an den Tag legen. Je strenger die Schulzucht und je kürzer das Kommando ist, desto geringer ist der Zeitaufwand und desto größer ist der Gehorsam. Für Schulen, an denen mehrere Lehrer arbeiten, ist es sodann weiterhin unbedingt notwendig, daß eine Einigung zunächst inbezug auf die Form und den Duktus der Schrift erzielt wird. Wenn der eine Lehrer verwirft, was der andere befohlen hat; wen der eine lobt, was jener tadelt, wenn jeder rücksichtslos seine eigenen Wege geht und lediglich und allein seinem subjektiven Ermessen folgt, dann sind allerdings die armen Kinder die Opfer der Lehrerwillkür oder der Lehrereitelkeit. In der Aug. Herm. Franckeschen Schulordnung von 1702 heißt es ganz richtig: „Kinder recht schreiben zu lehren, dazu gehört ein großer Fleiß und ein ganzer Mensch."

5. Die allererste Bedingung eines erfolgreichen Zusammenwirkens ist immer die, daß sich alle Lehrer einer Schule hinsichtlich der Schrift im allgemeinen (Duktus) und der einzelnen Schriftformen auf Grund der historischen Entwickelung der Schrift bis ins kleinste hinein einigen. Wo diese Einigung fehlt, da muß notwendigerweise auch die Einheit im Charakter der Schulschrift fehlen. Der **Duktus** der deutschen Kurrentschrift ist nun bekanntlich ein vierfacher. Man unterscheidet nämlich 1) die geradestehende Kanzlei-Kurrentschrift (sächsischer Duktus), 2) die schräge Kanzlei-Kurrentschrift (moderner, rheinischer oder preußischer Duktus), 3) die eckige flüchtige Kurrentschrift und 4) die sogenannte kaufmännische Kurrentschrift (Hamburger Duktus). Man hat sich selbstverständlich vielfach über die Vorzüge und Mängel der einzelnen Schreibweisen gestritten. Ohne auf eine nähere Kritik der obigen vier Schriftarten einzugehen, wollen wir hier nur mitteilen, daß dem Schreibunterrichte unserer Schule derjenige Duktus zugrunde liegt, den die Schlimbachsche Fibel und die Kerstschen Vorlegeblätter darstellen (moderner Duktus). Ebenso wichtig als die Einigung über den Duktus ist aber die Einigung über das beim Schreibunterrichte einzuhaltende Verfahren, über die **Lehrmethode im Schreiben.** Betrachten wir darum im Folgenden die Methode des Schreibunterrichtes etwas ausführlicher.

6. **In früherer Zeit** wurde im Schreibunterrichte ein Verfahren gehandhabt, das kaum den Namen einer Methode verdiente. Der Schreiblehrer, vulgo Schreibmeister, war gewöhnlich ein Mann, welcher die verschiedensten Schriftarten und Frakturbuchstaben recht schön malen konnte, der aber nicht imstande war, die Schrift schnell und deutlich hervorzubringen, geschweige denn die Schüler mit dem Verständnisse für die

Richtigkeit der Schriftformen bekannt zu machen. Die Schüler schrieben mechanisch und geistlos in Schreibebücher und malten lithographierte Vorschriften bei unrichtiger Arm- und Handlage und fehlerhafter Federhaltung ohne Sinn und Verstand leichtsinnig oder gewissenhaft nach. Von einer geistig-klaren Auffassung war aber ebenso wenig die Rede, wie von Einheit und Disziplin. Der eine Schüler schrieb schnell, der andere langsam; der eine weitläufig, der andere eng; der eine groß und gerade, der andere klein und schief; der eine bekümmerte sich nur um die Kalligraphie und nicht um die Orthographie, der andere bekümmerte sich nur um die Orthographie und nicht um die Kalligraphie u. s. w. War eine Seite heruntergeschrieben, dann traten die Schüler an den Tisch, an welchem der Lehrer wie angenagelt saß, zeigten dort einzeln ihre Produktionen vor und vertrieben sich die Zeit mit Plaudereien und Neckereien oder im besten Falle mit Faulenzerei. So bestanden die Schreibstunden in einem stummen Vormachen und einem geistlosen Nachahmen; es war kein Unterrichten, sondern ein Abrichten, kein Erlernen, sondern ein Anlernen. Der Lehrer war nicht Lehrer, sondern nur ein Arbeitsausteiler, die Schreibstunden waren keine Arbeits-, sondern Erholungsstunden resp. Übungen in der Zeitverschwendung oder in der Verschlechterung des Geschmackes. Solchem Unwesen gegenüber sagt Kellner in seinen Aphorismen mit Recht: „Es giebt keinen trostloseren Unterricht in unseren Volksschulen als den nach dem gewöhnlichen Mechanismus erteilten Unterricht im Schönschreiben.“

In diese Unmethode wurde zuerst eine Bresche geschossen, als der englische Schreiblehrer **Carstairs** in den Jahren 1817—1826 in London vor einem überfüllten Auditorium unter dem Vorsitze hoher Standespersonen Vorträge über sein Schnellschönschreib-Lehrsystem hielt und dabei die Gesetze der Physiologie als die Grundlage seiner Methode aufstellte. Als die Ursache der schlechten Handschrift bezeichnet nämlich Carstairs die künstliche Verkrüppelung oder die unzulängliche Bildung der schreibenden Hand, die Vernachlässigung der nötigen Übungen und naturgemäßen Kultur aller beim Schreiben nötigen Gelenke, Glieder und Organe. Infolge dieser Auffassung fordert er zunächst beim Schreiben eine streng-natürliche Haltung des Körpers (beim ersten Unterrichte Festbinden des Oberkörpers an die Stuhllehne), sodann fleißige systematische Vorübungen und Übungen des Armes, des Handgelenkes, der Finger, des Ellbogengelenkes, des Handwurzelgelenkes, der Federhaltung u. s. w.*) Erst nach solchen Übungen begann Carstairs das Schreiben einzelner Buchstabenteile in möglichst großer und schwunghafter Form, auf Papier in Folio ohne alle Linien. Vom Taktschreiben wußte Carstairs nichts. Der freie Zug der Hand und der freie Schwung des Armes waren ihm die Hauptsache.

Carstairs erreichte mit seiner Methode ausgezeichnete Erfolge, und die englische Regierung sah sich deshalb veranlaßt, die Einführung der Carstairsschen Methode in allen Schulen des Landes anzuempfehlen.

---

*) Die Hände der Schüler wurden durch ein künstlich angelegtes Band (Ligatur) so fest gebunden, daß keine andere als die geforderte Federhaltung möglich war. Vgl. S. 242.

Diese Maßregel hatte die Folge, daß die neue Schreibmethode sich auch in die Schulen Nordamerikas verbreitete, von da aus nach Frankreich und von da durch einen Schreiblehrer, Namens Andoyr, nach Deutschland kam. Daß man die Carstairssche Methode hier die amerikanische Methode nennt, oft sogar die „amerikanische Taktschreibmethode", ist deshalb unrecht, weil sie weder den einen noch den andern dieser Namen verdient. Die amerikanische Methode ist nichts weiter als die Carstairssche Methode; diese Carstairssche Methode aber hat mit dem Taktschreiben nicht das mindeste zu schaffen.

Die **Taktschreibmethode** ist eine spätere Erfindung Nädlins in Stuttgart, Spreuers in Heidelberg, Lövenys in Pest u. m. a. Das Taktschreiben wurde in Deutschland sehr bald in Verbindung mit der Carstairsschen Methode geübt. Durch diese Verbindung entstanden manche Verbesserungen der Schreibmethode überhaupt. Zunächst hört der Schreibunterricht auf, Einzelunterricht zu sein, er wurde, was er sein soll und muß, Gesamtunterricht. Sodann wurde durch das gleichzeitige Thun aller Schüler in die bisher so langweiligen Schreibstunden Geist und Leben, Ordnung und Zucht gebracht. Das erziehliche Moment kam mehr und mehr zu seinem Rechte, denn die flüchtigen Schüler wurden durch den Takt zurückgehalten, die trägen aber angespornt. Dazu kam: jeder mußte arbeiten, alle mußten dasselbe thun. Der Lehrer für alle hatte die Kontrolle über alle. Leider gingen die Vertreter der Taktschreibmethode sehr bald in einzelnen Bestimmungen auseinander; die einen z. B. wollten, daß der Schüler nur die Grundstriche zähle, die anderen aber, daß nicht allein die Grund-, sondern auch die Haarstriche und die Punkte über den Buchstaben gezählt werden sollten. Die einen verlangten die Bezeichnung „auf, ab", die anderen „1, 2"; die dritten wollten ein gleichmäßiges Fortzählen bis zum Schlusse des Wortes — Strahlendorf in Berlin zählte in der Minute bis zu 220 —; die einen wünschten, daß der Lehrer taktiere oder zähle, die anderen, daß das Zählen gemeinsame Sache der Schüler sei u. s. w. Mag nun auch durch derartige kleinliche Streitereien manchem Lehrer die Lust am Taktschreiben verleidet worden sein, so steht doch das eine fest, daß der verständige Betrieb der Taktschreibmethode für Unterklassen (2. und 3. Schuljahr) von ganz ausgezeichnetem Werte ist. Wir empfehlen zu diesem Behufe die Bücher über die Taktschreibmethode von Schöne (Langensalza, Schulbuchhandlung), Ebensperger (Nördlingen, Beck), Neff (Heidelberg 1846) und besonders Robolsky (Nordhausen).

Als ein weiterer Fortschritt in der Methode des Schreibunterrichtes galt eine Zeit lang das von Strobel empfohlene Überziehen blauer oder grüner Buchstabenformen. Von größerem Werte und von längerer Dauer ist dann weiterhin die **Einführung des Liniennetzes** gewesen (Hilbard, Zschille, Heckmann 2c.). Die Kinder werden durch ein derartiges Liniennetz, das sich entweder in den Büchern befindet (liniierte Bücher) oder das gesondert gekauft werden kann (Unterlagennetz), gleich von vornherein an Form und Regel gebunden und lernen sich bewußt werden, was und wie sie zu schreiben haben. Wenn das Linien-

netz durch die Menge der Richtungslinien nicht das Auge verwirrt und verdirbt (— ein abschreckendes Beispiel ist die Darmstädter Fibel —), sondern wenn es einfach und schlicht gehalten ist, dann hat es jedenfalls für den ersten Unterricht großen Segen. Das Ebenmaß der Einfachheit und Schönheit wird durch dasselbe wesentlich gefördert; der Schüler wird mittels desselben dahin gebracht, daß ihm die richtige Gestalt der Buchstaben mit lebendiger, mathematisch genauer Anschauung als eine recht verständliche, nie verlierbare Vorschrift vor die Seele tritt. Sage niemand, ein Liniennetz sei überflüssig! Das gesündeste Bäumchen wird krumm, wenn ihm der Gärtner keinen Pfahl giebt. Richtig ist es aber, daß das Liniennetz nur in den unteren Klassen zur Anwendung kommen darf und daß der Schüler nach und nach auf geordnetem Wege an Selbständigkeit gewöhnt werden muß, um dann später auch ohne die Hilfslinien schön zu schreiben.

Jede der im Bisherigen beschriebenen Schreiblehrmethoden hat, wenn sie am rechten Platze steht und zur rechten Zeit und in der rechten Weise betrieben wird, ihre methodische Berechtigung. Nur würde es als eine Einseitigkeit betrachtet werden müssen, wenn man jetzt, da das Gebiet der Methodik uns offen vorliegt, eine oder die andere Methode ausschließlich betreiben wollte. Es gilt hier, aus allen Methoden das Beste auszuwählen. Das Beste aber, was wir jedem Schreiblehrer zum Behalten empfehlen können, ist ein Dreifaches: a) Sorge für scharfe Auffassung der Buchstabenformen! b) Halte mit aller Festigkeit auf genaue Nachahmung des richtig Erkannten! c) Vernachlässige die rechte Übung nicht! Um diese drei Sätze dreht sich die ganze neuere Methodik des Schreibunterrichtes. Es ist darum der Mühe wert, sie genauer ins Auge zu fassen.

7. a) **Die gründliche Anschauung und scharfe Auffassung der Buchstabenformen** ist für den Schüler nicht allein das Erste, sondern auch das Wichtigste. Wenn der Schreibunterricht nicht Anschauungsunterricht ist; wenn dem Schüler nicht das geistige Bild des Buchstabens klar und deutlich vor der Seele steht; wenn der Schüler nicht eine scharfe Erkenntnis der Elemente, aus denen der Buchstabe besteht, erlangt hat: dann fehlt allem Schreibunterrichte der naturgemäße Unterbau. Soll aber die klare und deutliche Auffassung ermöglicht werden, so müssen in der Schulpraxis folgende Thätigkeiten aufeinanderfolgen: α) Der Lehrer hat vor den Augen aller Schüler den Buchstaben schön und deutlich mit Kreide an der schwarzen Wandtafel entstehen zu lassen*); die Schüler müssen ihre ganze Aufmerksamkeit auf das entstehende Vorbild richten. β) Der Lehrer hat sodann den Buchstaben in seine Teile (Elemente) zu zerlegen und die Entstehung eines jeden dieser Teile so schön als möglich darzustellen; nur bei einem deutlichen Wahrnehmen dieser Teile ist eine deutliche Auffassung der Buchstabenformen möglich. γ) Mit der Zerlegung des Buchstabens

---

*) „Die Kreide in der Hand des Lehrers spielt beim Schönschreib-Unterricht eine Hauptrolle." L. Hartmanns Methodische Anleitung (Stuttgart, Belser).

in seine Teile geht die **Benennung** dieser Teile Hand in Hand; wenn das Ding keinen Namen hat, wird es dem Gedächtnisse schwerer behaltbar. δ) Zuletzt folgt die mündliche **Beschreibung** des klar und vollständig erfaßten Buchstabens, wobei die Schüler anzugeben haben, aus welchen einzelnen Teilen der betreffende einzelne Buchstabe besteht, wie groß jeder dieser Teile im Verhältnis zum andern ist, welche Entfernung, Höhe, Richtung, Stärke 2c. er hat und auf welche Weise die einzelnen Teile mit dem Ganzen verbunden sind. Das einfache, leichtverständliche Gespräch ist hier die zweckmäßigste Lehrform. Der Unterricht ist **Klassenunterricht**. Das scharf Aufgefaßte und klar Erkannte wird, je nach dem Befehle des Lehrers, bald von **einzelnen** Schülern, bald von den Schülern einer **Bank** oder von denen der ganzen Klasse in sprachlich festgestelltem Ausdrucke zur Darstellung gebracht. Zuerst Beschreibung der Buchstabenformen **angesichts** der Vorzeichnung, dann Beschreibung **ohne** Anschauung der Vorzeichnung. Wenn somit der Schwerpunkt der gesamten Thätigkeit in dem Vorschreiben des Lehrers liegt, so ist jedenfalls die Erinnerung hier nicht überflüssig, daß der Lehrer sehr nötig hat, auf ein schönes und deutliches Anschreiben an die schwarze Wandtafel zu halten, und daß er sich sehr zu hüten hat, durch falsche oder unschöne Schriftzüge das Ideal der Kinder zu zerstören. Erst wenn der Lehrer dem Schüler die Entstehung der Buchstabenform **gründlich** gezeigt hat und die Schüler das Buchstabenbild in seinen einzelnen Teilen **deutlich** erfaßt haben, erst dann wird die zweite Stufe des Unterrichtes betreten:

8. b) **Die genaue Nachahmung des deutlich aufgefaßten Vorbildes.** Es entspricht diese Stufenfolge dem Gesetze, daß die Sache dem Zeichen vorausgehen muß, und daß nicht die Übung der **Erkenntnis**, sondern die Erkenntnis der **Übung** vorausgehen muß. Die Nachahmung des zum Bewußtsein gebrachten Buchstabenbildes kann seitens der Schüler dadurch geschehen, daß diese den Buchstaben in der **Luft** schreiben, indem sie mit dem Zeigefinger der rechten Hand das an der Wandtafel stehende Buchstabenbild überziehen, — oder auch, daß sie das aufgefaßte Buchstabenbild sofort auf die **Schiefertafel** oder auf das **Papier** übertragen. Dabei wird es dem Schüler sehr zustatten kommen, wenn der Lehrer [zuhause] die Wandtafelvorschrift auch im **Buche** [des Schülers] vorschreibt, damit die Schüler wenigstens einen Maßstab für die Größe 2c. des Buchstabens haben. Erfahrungsmäßig ist das Vorschreiben in den Schreibebüchern von ganz gutem Erfolge. Ob und inwieweit freilich das Nachbild des Schülers dem Vorbilde des Lehrers entspricht, hängt von verschiedenen Umständen ab, in erster Linie jedenfalls von dem Grade der geistigen Auffassung des an der Wandtafel dargestellten Buchstabenbildes. Nicht weniger schwer fällt auch der Umstand in die Wagschale, ob und inwieweit die **Hand** des Schülers befähigt ist, das Nachbild dem Urbilde möglichst ähnlich **darzustellen**. Von Natur hat nämlich die Hand diese Befähigung **nicht**, und die Kinder sträuben sich darum mit Macht und Gewalt gegen die richtige **Federhaltung** und gegen manches andere,

was ihrer Willkür Zügel anlegt. Es handelt sich also hier zunächst darum, den Arm, die Hand und die Finger in den Dienst des Geistes zu stellen. Der Geist muß der Herr, die Hand muß der Diener des Geistes werden. Zu diesem Behufe müssen dem gesamten Schreibunterrichte (wie schon Carstairs wollte) **Vorübungen** vorausgehen, die mit dem Schüler so lange und mit so unerbittlicher Beharrlichkeit geübt werden müssen, bis sein Widerstreben gebrochen und ihm die rechte Haltung des Armes, der Hand, der Feder rc. zur zweiten Natur geworden ist. Diese Vorübungen bestehen in Belehrungen und Übungen im richtigen Sitzen und in der Haltung des Oberkörpers. Das Kind muß beim Schreiben gerade sitzen, nicht vorgebeugt. Die Füße müssen gerade neben einander und fest aufgestellt werden. Die Brust darf weder eingeklemmt sein, noch gegen den Tisch gestemmt werden. Die schiefe Haltung der Schultern muß vermieden werden. Das Auge muß während des Schreibens sowohl die Vorschrift wie die eigene Schrift übersehen können, ohne daß eine veränderte Haltung des Körpers nötig wird. Der linke Arm, die Stütze des Körpers liegt neben der Tischkante und parallel mit derselben auf; die Finger der linken Hand halten die Tafel oder das Schreibebuch fest. Der rechte Arm wird in der Mitte zwischen Ellbogen und Handgelenk so aufgelegt, daß er sich leicht von der Linken zur Rechten fortbewegen kann. Der Daumen, der zweite und dritte Finger halten den Stift oder die Feder in der Weise, daß die Finger leicht und etwas gewölbt an demselben anliegen. Der Daumen liegt mäßig gebogen an der linken, der Mittelfinger an der rechten Seite der Feder, der Zeigefinger liegt dagegen in der Richtung des Federspaltes auf der Feder ausgestreckt. Der Mittelfinger liegt der Federspitze am nächsten (aber stets wenigstens so weit von der Feder entfernt, daß er rein von Tinte bleibt), der Daumen am entferntesten. Das Kneifen der Feder, bei welchem der Mittelfinger sich unter der Feder befindet und bei welchem die Mitte des Zeigefingers einen spitzen Winkel bildet, ist mit aller Strenge zu verhindern. Der vierte und fünfte Finger werden zurückgezogen und dienen als zweiter Stützpunkt für die schreibende Hand. Der auswärtsstehende Federhalter zeigt nach der rechten Schulter u. s. w.*)

Auf Erfüllung dieser Forderungen kann nicht frühzeitig und nicht streng genug gehalten werden. Nachteile für die Handschrift sind andernfalls unvermeidlich; noch bedeutender aber sind die Nachteile für Gesicht, Brust, Unterleib und geraden Wuchs der Schüler. Es ist ein Werk der barmherzigen Liebe, wenn der Lehrer sich in dieser Beziehung der armen Kinder annimmt, und es ist ein Akt der Gewissenlosigkeit, wenn er Rücksichten auf die Gesundheitsverhältnisse der Schüler unbeachtet läßt und nicht mit aller Strenge und aller Festigkeit auf Erfüllung der oben gestellten Forderungen hält. Der Lehrer hat deshalb eine geraume Zeit hindurch jede Stunde mit den im Obigen geforderten Vorübungen zu beginnen. Alles geschehe von der ganzen

---

*) Das „Ärztliche Gutachten über das Elementarschulwesen Elsaß-Lothringens“ spricht sich aus physiologischen Gründen dafür aus, daß der Schüler das Heft oder die Schiefertafel schief vor sich habe, „so daß die Höhenkanten des Heftes ungefähr die Richtung des schreibenden rechten Vorderarmes erhalten“.

Klasse zugleich, auf kurze, bestimmte, aber mit Freundlichkeit gegebene Kommandowörter. Auf ein gegebenes Zeichen müssen z. B. die Kinder die vorgeschriebene Körperhaltung annehmen, auf ein zweites die Tafeln oder Bücher in die richtige Lage bringen, auf ein drittes die Hand mit dem Griffel oder die Feder in vorschriftsmäßiger Haltung erheben und erst auf ein viertes die Arbeit beginnen. Auch hier ist und bleibt es Grundsatz: es ist besser, Fehler verhüten, als Fehler bestrafen. So sehr wir in dieser Beziehung die ernsteste Strenge empfehlen, so sehr möchten wir vor der Anwendung der Carstairsschen Gewaltmittel warnen, nämlich vor dem Anbinden des Körpers an die Subsellienlehne oder der Herstellung einer richtigen Federhaltung durch die Ligatur. Nur die äußersten Notfälle können derartige Hilfsmittel rechtfertigen.

9. c) Sind die Kinder endlich in den Stand gesetzt, die deutlich aufgefaßte Buchstabenform langsam und getreu darzustellen, dann erfolgt — als der dritte wesentliche Schreibfaktor im Unterrichte — **die konsequente Übung.** Das Schreiben ist eine Fertigkeit und eine Kunst. Zur Fertigkeit gelangt man nur durch bewußte Übung, und „Kunst" kommt her von „können". Es muß daher jeder Buchstabe so lange geübt werden, bis jeder erforderliche Zug sicher und geläufig, fast unbewußt richtig und mechanisch gut geschrieben werden kann.

10. Das Resultat aller Schreibübungen muß eine feste Handschrift und eine schöne Schnellschrift sein. **Die Festigkeit der Handschrift** hängt zum großen Teile davon ab, daß der Lehrer nicht allein in den eigentlichen Schreibstunden mit unerbittlicher Beharrlichkeit auf Schönschrift hält, sondern daß er es sich zum Grundsatz macht, daß alles Schreiben (Diktate, Aufsätze 2c.) Schönschreiben sein muß. Läßt der Lehrer das Schönschreiben da außeracht, wo es nicht gerade im Vordergrunde steht, dann entsteht zwischen der spezifisch-kalligraphischen und der übrigen Schrift ein förmlicher Kriegszustand, und der Lehrer reißt mit der einen Hand wieder ein, was er mit der anderen aufgebaut hat. Jedenfalls ist es für jeden Lehrer einer tieferen Erwägung wert, woher es wohl kommen mag, daß trotz der vielen Schreibstunden die Schrift derjenigen Schüler, welche etliche Jahre aus der Schule entlassen sind und in dieser Zeit mit Axt und Säge, Hammer und Kelle, Hobel und Meißel, Amboß und Feile, Pflug und Egge, Kochtopf und Scheuereimer umzugehen haben, kaum noch eine Ähnlichkeit mit der früheren Schulschrift hat. Die Festigkeit und die dauernde Sicherheit der Handschrift ist eines der ersten Erfordernisse, welche der Schreibunterricht der Schule erzielen muß. Zu der Festigkeit muß sich sodann eine **relative Geschwindigkeit** gesellen. Die Schrift verfehlt einen guten Teil ihres Zweckes, wenn der Schüler nicht imstande ist, sie geläufig handhaben zu können. Das langsame Malen der Schriftzüge kann dem Schüler im Leben nur wenig helfen. Freilich darf die Schnellschrift nicht der Anfangspunkt, sondern muß der Schlußpunkt des Schönschreibunterrichtes sein, und es muß die Fertigkeit, schnell zu schreiben,

erst dann gepflegt werden, wenn der Schüler bereits eine deutliche und schöne Handschrift erlangt hat. Nichts schadet hier mehr als Verfrühung. Die besudelten Schülerhefte, in denen die Sturmschrittsdiktate den deutlichen Stempel der übergroßen Schnelligkeit und systematischen Schriftverderbnis an sich tragen, sind schlimme Zeugnisse für die pädagogische Bildung und das methodische Geschick des Lehrers. Die Übungen im eigentlichen Schnellschreiben können also erst auf der oberen Stufe vorgenommen werden und sind dort so zu betreiben, daß durch allmähliches und beschleunigtes Taktschreiben Fluß und Schwung in die Hand kommt. Dort wird es sich auch zeigen, welche Charakterschrift der Schüler sich aneignet, und welche individuelle Ausprägung seine Handschrift gewinnt. Es ist selbstverständlich, daß sich die Charakterschrift nur innerhalb einer gewissen Grenze bewegen darf und die im Eingange geforderten vier Eigenschaften (Deutlichkeit, Einfachheit, Gefälligkeit und Schönheit) unter allen Umständen haben muß. Übrigens giebt der individuelle Schriftcharakter, der sich bei den Schülern nach Überwindung des mechanischen Teiles der Schrift zeigt, dem Lehrer vielfach Veranlassung zu interessanten psychologischen Beobachtungen! Wir erinnern hier nur an die Eigentümlichkeit, daß ein Knabe von festem Charakter seine Schriftzeichen selten ändert, während der Leichtfuß mit seiner Schrift wechselt, wie der Narr mit seiner Kappe. „An der Schrift erkennt man den Mann."

11. Eine sehr wichtige Sache bei allen Schreibübungen ist außer der strammen Schuldisziplin die **Korrektur** des Lehrers. Daß die Korrektur notwendig ist, wird wohl kaum bezweifelt werden können; nützlich wird sie aber nur erst dann, wenn sie in rechter Weise betrieben wird, d. h. wenn sie Klassenkorrektur ist, sich also gleichzeitig auf alle Schüler und auf einen und denselben Gegenstand bezieht. Dabei ist festzuhalten: Der Lehrer darf nicht nur die Fehler tadeln, sondern er muß auch dem Schüler zum festen und klaren Bewußtsein seiner Fehler verhelfen und ihm die zweckentsprechende Anleitung zur Verbesserung und zur Verhütung der Fehler geben. Es ist wirklich widerlich, wenn man in den Schreibstunden fort und fort tadeln hört: „Das taugt nichts — das ist geschmiert — das ist gekritzelt — der Buchstabe steht zu steif 2c. — Was sollen denn dem Schüler diese Redensarten, wenn er keine Einsicht in seine Fehler bekommt? Wozu dieser unnütze Gebrauch abgegriffener Redensarten, wenn die schriftsündige Jugend dadurch nicht um einen Deut besser wird? Es ist ein- für allemal wahr, daß ein tüchtiger Lehrer wenig zu tadeln und gar nicht zu prügeln braucht, sondern durch einen klaren Unterricht, durch eiserne Beharrlichkeit, durch stramme Zucht und durch die Macht seines Vorbildes mit wenig Worten viel ausrichten kann. Das rechte Vormachenkönnen ist und bleibt auch im Schreibunterrichte die beste Methode.

12. Nachdem wir im Bisherigen die Grundsätze, die Erfordernisse und die Methode der Schönschrift festgestellt haben, gehen wir im Folgenden zur Aufstellung eines geordneten Lehrplanes für die verschiedenen Klassen unserer Schule und zur **Stoffverteilung** über. Bei

Aufstellung des folgenden Lehrganges sind drei Hauptstufen unterschieden: a) die Einübung der deutschen Schrift — Einfachheit und Deutlichkeit; b) die Einübung der lateinischen (englischen) Schrift mit Wiederholung und genauerer Ausführung der deutschen Schrift — Genauigkeit und Bestimmtheit; c) die Aneignung einer gefälligen, fließenden, festen Schrift, wie sie das Leben verlangt — Festigkeit und Geläufigkeit.

Klasse IV. Da wir in dieser Klasse die Sprech-Schreib-Lese-Methode haben, so wird das Schönschreiben mit dem Recht- und Gedankenschreiben zusammen geübt. Besondere Schönschreibestunden giebt es also auf dem Stundenplane dieser Klasse nicht; wohl aber wird gerade hier ein sicherer Grund für den späteren Schreibunterricht gelegt, indem gerade in dieser Klasse die S. 231 entwickelten Gesetze über die Deutlichkeit der Schrift in der Seele des Kindes befestigt und die auf S. 241 geforderten Vorübungen bis zur größtmöglichen Fertigkeit eingeübt werden müssen. Selbstverständlich wird hier nur die deutsche Schrift und das Schreiben der Ziffern (1, 4, 7 — 0, 6, 9 — 2, 3, 5 — 8) gelehrt. Die Schriftgröße muß vor allem dem Grundsatze der Deutlichkeit entsprechen. Kleine Schrift ist der Tod der Deutlichkeit! Je größer anfangs die Schrift, desto schöner wird sie später! Als ein ausgezeichnetes Mittel für den ersten Schreibunterricht ist das wiederholte Überziehen der auf die Schiefertafel vorgeschriebenen Buchstaben zu empfehlen. Über den Schreibstoff und über den Stufengang giebt C. Kehr, „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre“ weitere Auskunft. Indem wir auch hier auf das bereits mehrfach erwähnte Buch hinweisen, bemerken wir nur noch, daß die Kinder dieser Klasse nur auf der Schiefertafel (also nicht im Schreibebuche) schreiben und daß von dem allerersten Anfange an die richtige Haltung des Stiftes, sowie die Befolgung der übrigen auf S. 241 geforderten Regeln mit aller Festigkeit erstrebt werden muß. Wenn auf irgend einer Klassenstufe, so gilt's gerade hier, im Kleinen treu und im scheinbar Unbedeutenden beharrlich zu sein.

Klasse III (wöchentlich 4 Stunden). Hier bekommen die Kinder zum erstenmale die Feder in die Hand. Der Abstand zwischen dem harten Schieferstifte und der elastischen Stahlfeder ist so groß, daß erst einige Zeit das Schreiben mit trockener Feder geübt werden muß. Sobald die Kinder sich an die Führung der Feder gewöhnt haben, beginnen dann die taktmäßigen Übungen mit dem Eintauchen der Feder in die Tinte, dem Entfernen der überflüssigen Tinte aus der Feder, dem Weglegen der Feder, u. s. w. u. s. w. Die Vorübungen für die schreibenden Organe (besonders die Federhaltung) müssen mit aller Strenge betrieben werden. Nichts rächt sich so sehr als Nachsicht und Nachlässigkeit! Erst wenn alle Vorübungen beendigt sind und die Schüler wissen, wie sie schreiben sollen, beginnt die Schreibung des deutschen Alphabetes in genetischer Ordnung, zuerst i, e, m, n, u, v, w, r, d, a, ü, o, ä — sodann l, b, t, k, d, s — sodann j, g, q, y, x, z — zuletzt ſ, h, f, ſt, ß. — Nach der Schreibung eines neuen Buchstabens erfolgt sofort die Verbindung mehrerer zu Silben; namentlich ist nach jeder Gruppe eine mannigfaltige Zusammenstellung von Wörtern nötig, welche die zuvor geübten Buchstaben enthalten. Dasselbe gilt inbezug auf das große Alphabet: 1) O, Q, A, G, E; 2) S, T, N, M, V, W, U, R, Y, Z, X; 3) J, F, I (od), T, L, B, K; 4) H, P. — Jede der hier bezeichneten vier Gruppen verlangt besondere Vorübungen (Übung der Bogen-, Schlingen-, Schlangen-, Flammen- und Wellenlinien rc.). Ein Liniennetz ist nötig. Mit besonderer Sorgfalt ist in Klasse III das Schreiben nach dem Takte anzubahnen. Der Haarstrich wird mit „zwei“, der Grundstrich mit „eins“ angegeben. Die ganze Klasse muß die einzelnen Taktteile einhalten. Es ist gut, wenn die Kinder selbst zählen (Chorzählen). Kleckse und andere Unreinlichkeiten dürfen in den Büchern nicht vorkommen. Kommen sie vor, dann ist der Lehrer dafür verantwortlich, der das Seine nicht, oder wenigstens nicht ordentlich gethan hat, um derartigen Unziemlichkeiten vorzubeugen*). Es dürfte

---

*) Für Klasse III läßt sich auch die andere Art des Taktierens anwenden, nach welcher nur die Grundstriche gezählt werden. Es würden dann zwei Stufen

schließlich noch zu bemerken sein, daß die Sache wesentlich gefördert wird, wenn man in den ersten Wochen des neuen Schuljahres die Zahl der Schreibstunden vermehrt.

Klasse II (wöchentlich 2 Stunden) wird die deutsche Schrift in der Weise fortgesetzt, daß besonders auf richtige Entfernung der Buchstabenteile, der Buchstaben und der Worte zu achten ist. Auch der Parallelismus und die Proportionalität (die Symmetrie der Schrift) ist sehr zu pflegen. Die Kinder bekommen hier zum erstenmale Volkssprichwörter und Sentenzen — „goldene Äpfel in silbernen Schalen" — als Vorschriften. Von den zwei Schreibstunden wird durchschnittlich eine der Befestigung der deutschen, eine Stunde der Erlernung der lateinischen Schrift gewidmet. Im zweiten Halbjahre vorwiegend lateinische Schrift. Auch bei der lateinischen Schrift immer erst Vorübungen! Erst nach Durchnahme der Vorübungen folgt dann das kleine Alphabet in folgender Reihenfolge: *i, u, n, m, v, w, c, e, o, a, s, z, x, — l, b, t, h, k, d, — j, y, q, p, ſ, ſs, f.* Die Einübung der großen Buchstaben erfolgt nach folgenden fünf Gruppen: *O, Q, C, E — V, W, Y — A, N, M — I, J, H, X, K, Z, G — S, L, P, B, R, T, F, D.* Die Ausführung erfolgt genau nach dem Liniennetze. Jeder Buchstabe ist sodann recht vielfach zu verbinden, ehe zu der Einübung eines anderen geschritten wird. Der Maßstab für die Schriftgröße wird am Ende des Schuljahres kleiner genommen. Das Taktschreiben erstreckt sich hier nicht bloß auf einzelne Buchstaben, Ziffern (arabische und römische) und Satzzeichen, sondern auch auf Worte und kleine Sätze. Nach und nach wird das Taktschreiben seltener gebraucht; zuletzt erfolgt das Schreiben nach dem Takte in schnellerem Tempo, doch ist vor einer allzu raschen Schnellschrift zu warnen.

Klasse I hat auf dem Stundenplan keine besonderen Schreibstunden mehr. Grundsatz ist, daß jede Schreibstunde eine Schönschreibstunde ist, und daß die Schüler genug Gelegenheit haben, die bisherigen Resultate des Schreibunterrichtes zu ergänzen und zu befestigen. Nur selbstverschuldete Erfahrung kann sich vorreden und einreden, daß in der Oberklasse noch ein für sich bestehender Schreibunterricht nötig sei. Die Kinder haben bisher ca. 400 Stunden Schönschreibunterricht gehabt; sind sie in diesen Schreibstunden wie in allen übrigen Schulstunden vor dem Anschauen und Üben unrichtiger oder häßlicher Buchstaben sorgfältig bewahrt worden, und hat der Lehrer in allen Stunden darauf gehalten, daß die Schrift gleiche Richtung, Symmetrie, gehörige Entfernung und den nötigen Fluß und Schwung hat: dann ist schwer zu begreifen, warum in der Oberklasse noch ein besonderer Schreibunterricht erteilt werden soll. Die gesamten Schul- und Aufsatzbücher dieser Klasse müssen Zeugnis dafür ablegen, ob der Lehrer den Geist der rationellen Schreibmethode erfaßt hat und ob er es versteht, den Unterricht im Schönschreiben in den Dienst anderer Unterrichtsgegenstände zu stellen. Das letztere ist ebenso notwendig als wichtig. Wenn es der Lehrer dahin gebracht hat, daß die Schüler erst ihren Stolz in der schönen schwunghaften Schrift der Aufsatzbücher ꝛc. suchen und sich durch edlen Wetteifer darin gegenseitig zu übertreffen suchen, dann ist das Beste erreicht. Wo die Kinder aber gleichgültig gegen die Schönschrift sind, da ist im Unterrichte irgend etwas nicht richtig gewesen. Der Lehrer schaue dann um und in sich; die Schule ist die Photographie des Lehrers!

---

des Taktierens entstehen: I. Stufe. In den unteren Klassen, in denen anfänglich auf die Schiefertafel, dann auf Papier zu schreiben ist, wird jeder Schriftzug mit einem Taktteil bezeichnet. Das Zählen darf nicht zu langsam vor sich gehen und muß mit der sich steigernden Fertigkeit der Schüler im Tempo bewegter werden und so überleiten zur Stufe II. Nachdem auf der I. Stufe die Schwierigkeiten in Beziehung auf Feder- und Körperhaltung und Auffassung der Schriftformen überwunden sind, läßt man die Bezeichnung der schwachen Teile fort und bezeichnet nur die Stärken mit Zahlwörtern. Diese Modifikation macht die Hand leicht, verhindert das zu langsame Schreiben, das Malen, ist nicht so monoton, wie das Zählen auf Stufe I, und ermöglicht ein frisches Fortschreiten. Nur muß man sich hüten, in Schnellschreiben zu verfallen. Vgl. Zietzkie, „Der Schreibunterricht in seiner Bedeutung für Erziehung und praktisches Leben", sowie desselben „Methodischer Lehrgang des Schreibens". — Diese beiden Stufen des Taktschreibens können auch nacheinander bei Einübung einer jeden neuen Buchstabenform angewendet werden.

Litteratur.

Zur Vorbereitung für den Lehrer:

Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. (Leipzig, Klinkhardt. 2,60 *M.*)

Hertzsprung, Lehrbuch der Kalligraphie. (Berlin, Hempel. 3 *M.*)

* * *

Schauen wir **am Schlusse unserer Betrachtung** auf das Gesamtgebiet des deutschen Sprachunterrichtes zurück, so bestätigt sich das am Eingange derselben ausgesprochene Urteil, daß der deutsche Sprachunterricht zu den wichtigsten und schwierigsten Unterrichtsgegenständen der Volksschule zu zählen ist. Es gehört dazu ein tüchtiger Lehrer, der es versteht, durch die Kraft seines Geistes eine gute Schulzucht herzustellen und durch dieselbe den Geist der Schüler zum Einstreuen der Samenkörner zu öffnen. Wo diese fehlt, da wachsen auf dem Felde des deutschen Sprachunterrichtes nur Disteln und Dornen. Es gehört dazu sodann ein sprachgewandter Lehrer, der seinen Schülern in allem, was die Sprache betrifft, ein nachahmungswertes Muster ist, ein Muster in der Deutlichkeit, Lautrichtigkeit und Klarheit der mündlichen Rede, wie ein Muster in der Richtigkeit, Gewandtheit und Schönheit der schriftlichen Darstellung. Die tägliche Zeitungslitteratur oder der Klatsch der Lokalpresse führen freilich nicht zu diesem Ziele; wohl aber wird das Studium der Klassiker und das Lesen guter Fachzeitschriften und Lehrbücher zum Ziele führen. Zu diesem Fleiße des Lehrers muß sich sodann die methodische Geschicklichkeit gesellen, durch welche es dem Lehrer möglich wird, den Stoff gut zuzubereiten und ihn in naturgemäßer Weise an die Kindesseele heranzubringen. Daß dies so manche Lehrer nicht verstehen, das ist das große Unglück in vielen Gemeinden! — Zu einem guten Sprachunterrichte gehört aber nicht allein ein guter Lehrer, sondern auch ein gutes Lesebuch. Darauf muß vor allem ein Hauptgewicht gelegt werden, daß das Lesebuch jene Musterstücke liefere, an denen die Sprache und ihr Leben erforscht werden soll. Mögen die Feinde des analytischen Sprachunterrichtes sagen, was sie wollen, — das eine steht unumstößlich fest, daß ohne ein gutes Lesebuch ein guter Sprachunterricht unmöglich ist. Das Lesebuch muß nicht allein Musterstücke enthalten, sondern es muß selbst ein Musterstück sein. Das Lesebuch ist das sprachliche Glaubensbekenntnis der Schule, ein Thermometer, an dem man die Lebenswärme der Schule mißt, und ein Mittel, sie zu erzeugen. Das Lesebuch muß darum die Fähigkeit in sich haben, ein Lebensbuch zu werden und der Familie Früchte zu bringen. Dies wird geschehen, wenn es den folgenden vier Zwecken dient: a) dem idealen Zwecke — denn es soll den innern Menschen bilden; b) dem litterar-geschichtlichen Zwecke — es soll dem Volke und den Kindern des Volkes die edelsten Blüten der vaterländischen (volkstümlichen) Klassiker bieten; c) dem formalen Zwecke — es soll der Mittelpunkt des Sprach-

unterrichtes, der Sprech-, Schreib-, Aufsatz- und Denkübungen sein; d) dem realen Zwecke — es soll gemeinnützige Kenntnisse verbreiten helfen. Das letztere ist übrigens nur untergeordneter Natur, denn nicht das Realistische, sondern das Reinmenschliche, das Ideale ist die Hauptsache. Jedenfalls darf das Lesebuch nicht den Realunterricht überflüssig machen oder ersetzen wollen, und jenes Verfahren, bei welchem man den gesamten Realunterricht an das Lesebuch anschließt, ist darum nach keiner Seite hin zu empfehlen. Zweierlei ist aber jedenfalls durch die bisherigen Auseinandersetzungen klar geworden. Der rechte Sprachunterricht am Lesebuche muß erstens eine Lese-, Denk-, Rede- und Schreibübung und zweitens eine Leseübung, eine Denkübung, eine Redeübung und eine Schreibübung sein. Man vergesse es doch nie, daß alles, was ein guter Lehrer aus dem Schatze seines eigenen Sprachreichtums und aus dem Schatze des Lesebuches für seine Schüler zutage gefördert hat, dem Schüler durch fleißige, vielseitige und konsequente Übung angeeignet werden muß. Ohne vielfache und vielseitige Übung läßt sich im deutschen Sprachunterrichte nichts leisten; denn gutes Sprechen und verständiges Schreiben, diese zwei Empfehlungsbriefe fürs Leben, beruhen wie alle Künste auf dem „Können“ und wie alles Können auf der Übung. Um diese Übung aber zu einer allseitig bildenden zu machen, ist freilich notwendig, daß alle zum Sprachunterrichte gehörigen Disziplinen organisch ineinandergreifen, so daß Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Kalligraphie, Grammatik und Stilistik sich gegenseitig bedingen und vorbereiten, fördern und vollenden. Was das Kind spricht, schreibt es, und was es gelesen hat, werde wieder ge- und besprochen, um durchaus verstanden zu werden.

„Eins muß in das andre greifen,
Eins durchs andre blühn und reifen.“

Werden diese Bedingungen erfüllt, dann läßt der Unterricht gute Früchte hoffen. Ohne tüchtige Arbeit ist freilich ein günstiges Resultat nicht möglich, und es gilt darum, dem Schüler wie dem Lehrer das Wort Goethes ans Herz zu legen:

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen.“

III. Die Lehrfächer zur Auffassung und Übung in Zahl, Form und Maß.

1) Das bürgerliche Rechnen. 2) Die praktische Geometrie. 3) Das Zeichnen. Das Rechnen hat es mit den Zahlengrößen, die Geometrie mit den Raumgrößen, das Zeichnen mit Form- und Maßverhältnissen zu thun.

1. Der Rechenunterricht.

„Es ist ein langer, dummer und abgeschmackter Wahn, daß man für das Rechte und Gute nur durch den Religionsunterricht erziehe, nicht auch durch andere Unterrichtsfächer, nicht auch durch den Rechenunterricht. Aller wahre Unterricht wirkt Menschenbildung..... Mehr kann er nicht leisten, so viel soll er aber leisten. Auch der Rechenunterricht bildet für das Wahre, Gute und Tüchtige, denn er erzeugt die Liebe zum Wahren; er hat folglich eine sittliche Wirkung. Durch alles das eine: Menschenbildung." Diesterweg.

„Auf der Unterstufe werden die Operationen mit benannten und unbenannten im Zahlenraume von 1 bis 100, auf der mittleren diejenigen im unbegrenzten Zahlenraume mit benannten und unbenannten Zahlen gelernt und geübt; auf der letzteren auch angewandte Aufgaben aus der Durchschnittsrechnung, Resolutionen und Reduktionen und einfache Regel de tri gerechnet; Pensum der Oberstufe sind die Bruchrechnung, welche bereits auf den unteren Stufen in der geeigneten Weise vorbereitet werden muß, und deren Anwendung in den bürgerlichen Rechnungsarten, sowie eingehende Behandlung der Decimalbrüche.

In der mehrklassigen Schule erweitert sich das Pensum in den bürgerlichen Rechnungen durch Aufnahme der schwierigen Arten und das in der Rechnung mit Decimalen durch die Lehre von den Wurzelextraktionen.

Auf der Unterstufe wird in der Schule mit einem oder zwei Lehrern, soweit es sein kann, in der mehrklassigen Schule regelmäßig nur im Kopfe gerechnet. Bei Einführung einer neuen Rechnungsart geht auf allen Stufen das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voran. Bei der praktischen Anleitung ist überall die Beziehung auf das bürgerliche Leben ins Auge zu fassen; darum sind die Exempel mit großen und vielstelligen Zahlen zu vermeiden und die angewandten Aufgaben so zu stellen, wie sie den wirklichen Verhältnissen entsprechen.

Durch diese Aufgaben sind die Schüler zugleich mit dem geltenden Systeme der Maße, Münzen und Gewichte bekannt zu machen.

Das Rechnen ist auf allen Stufen als Übung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben; doch ist als der letzte Zweck stets die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung der ihnen gestellten Aufgaben anzusehen.

Dem Unterrichte sind in allen Schulen Aufgaben- (Schüler-) Hefte, zu denen der Lehrer das Facitbüchlein in Händen hat, zugrunde zu legen." Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Unter den Lehrgegenständen der Volksschule verdient der Rechenunterricht die Aufmerksamkeit des Lehrers in ganz besonderm Maße. Diese Behauptung rechtfertigt sich, wenn man bedenkt, daß der Zweck der Volksschule nicht allein darin besteht, für das praktische Leben vorzubereiten, sondern auch — und zwar hauptsächlich — die geistigen Anlagen und Kräfte der Schüler zu entwickeln und auszubilden, und daß dieser Zweck durch den Rechenunterricht, wenn er in der rechten Weise betrieben wird, in hohem Grade gefördert werden kann.

Betrachten wir zuerst den **materiellen Wert** des Rechnens, so ist es erfahrungsmäßig, daß nicht nur diejenigen das Rechnen, resp. das Berechnen können müssen, deren Beruf ein tieferes Eindringen in das Gebiet der Rechenkunst notwendig macht, sondern daß eine mehr oder weniger entwickelte Fertigkeit im Rechnen, Ausrechnen und Berechnen auch von jedem Menschen gefordert wird, der mit den Geschäften des gesellschaftlichen Lebens, mit Handel und Wandel zu thun hat. Das ganze alltägliche Leben ist so mit dem Rechnen verwebt und verflochten, daß jedes Alter und Geschlecht, jeder Stand und jede Hantierung, selbst der niedrigste Beruf auf einen gewissen Grad von Rechenfertigkeit Anspruch macht. Die geringste Dienstmagd, wie der höchste Finanzbeamte, der arme Tagelöhner, wie der reiche Kaufmann, müssen rechnen können,

wenn sie im Leben dem Betrug nicht in die Hände fallen und nicht in schmachvoller Abhängigkeit von anderen leben wollen. Die Schule hat aber für das Leben zu lehren; deshalb muß sie auch bestrebt sein, das Maß von Fertigkeit im Verkehr mit Zahlen ihren Schülern mitzugeben, das im allgemeinen von jedem verlangt wird, der in der bürgerlichen Gesellschaft lebt.

Erweist sich schon in materieller Beziehung der Rechenunterricht als notwendig, nützlich und unerläßlich, so gilt dies in noch höherem Grade **in formaler Hinsicht.** Das Rechnen ist eines der vorzüglichsten Mittel der menschlichen Geistesbildung, und mit Recht fordert daher unser Volk in erster Linie von der Volksschule den Unterricht in „Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen". Das Denken an und mit Zahlen, die gehörige Auffassung und Gliederung der Zahlenverhältnisse, die damit und dadurch zu bewerkstelligenden Kombinationen und Schlußfolgerungen sind vortreffliche Mittel zur Entfaltung und Ausbildung des jugendlichen Geistes und zur Kräftigung des ganzen innern Menschen. Gediegene Bildung ist seine Frucht; denn wird der Rechenunterricht in rechter Weise erteilt, dann bekommt das Kind nicht allein eine Menge klarer Anschauungen von Zahlengrößen, sondern durch Festhaltung derselben wird auch das Zahlengedächtnis in wirksamer Weise gebildet. Leitet ferner der Lehrer die Schüler an, die klar erkannten Sach- und Zahlenverhältnisse zu benutzen, um selbst Aufgaben zu bilden, so wird durch den Rechenunterricht auch der Phantasie des Kindes gesunde Nahrung geboten. Am wichtigsten ist jedoch der Rechenunterricht als Mittel zur Kultur des Verstandes. Wenn der Schüler aus einer Anzahl von Beispielen auf dem Wege der Induktion die Regel aufzusuchen hat, der die Beispiele untergeordnet sind; wenn er die gewonnene Regel auf Fälle des praktischen Lebens anzuwenden hat; wenn er eingekleidete Aufgaben auflösen, die Aufgaben in ihre einzelnen Bedingungen zergliedern und aus der Natur derselben die Rechnungsarten, die in diesem oder in jenem Falle zur Anwendung zu bringen sind, schließen muß; wenn er dadurch veranlaßt wird, seine Gedanken auf einen Punkt zu sammeln, Nebensächliches oder Ungehöriges auszuscheiden, bestimmte Sach- und Zahlenverhältnisse scharf zu beurteilen, sachgemäß zu ordnen, sie logisch mit einander zu vergleichen, gegen einander abzuwägen und aus den gewonnenen Resultaten Schlüsse und Folgerungen zu ziehen, so sind das vortreffliche logische Operationen und Mittel zur geistigen Entfesselung, welche, wie bei kaum einem andern Lehrfache die Präcision des Denkens, die Schärfe des Urteils, die Gründlichkeit der Überlegung und die Klarheit des Geistes ausbilden. So wird das Rechnen zur Denkarbeit, zur Schleifmühle des Kopfes oder nach Dinters Ausdruck zum „Schleifstein des Geistes". Daß ferner durch einen guten Rechenunterricht die Freude an scharfsinnigen Beobachtungen, an gesetzmäßigen Vorgängen, an Ordnung, Pünktlichkeit und Wahrheit wächst, und daß der Wille des Schülers gekräftigt wird, wenn er sich unter klar begründete, feste Regeln beugen lernt, aus der Zerstreutheit sammeln und mit Energie und Ausdauer die Lösung des gestellten Problems suchen muß, — dies darf, um des sittlichen

Einflusses willen, sicherlich nicht unterschätzt werden. Und so ist es denn also wahr, daß der Rechenunterricht nicht allein intellektuell, sondern auch **sittlich** wirkt, und daß er nicht allein Verstandesbildung, sondern auch allgemeine Menschenbildung fördert. Aus alledem erhellt zugleich, mit welchem Rechte die alten Griechen die Größenlehre „Mathematik“ nannten, d. h. sie als eine Wissenschaft bezeichneten, die es vorzugsweise wert sei, daß man sie erlerne, und sie als die Thür bezeichneten, durch welche man zu allen Künsten eingehe.

2. Das Rechnen, mag man dasselbe als Wissenschaft oder als Kunst auffassen, hat freilich einen so bedeutenden Umfang, daß der Volksschule nur ein bescheidener Teil zuzuweisen ist, und selbst dieser muß aller wissenschaftlichen Form entkleidet werden; mindestens müssen alle gelehrten Ausdrücke so viel als möglich wegfallen. Trotzdem gilt von diesem Teile des Volksschulunterrichtes dasselbe, was oben vom großen Ganzen gesagt wurde: er soll dem wirklichen Leben dienstbar gemacht und zur Gymnastik des Geistes werden. Weder das praktische, noch das geistbildende Element darf sich in den Vordergrund drängen. Nur in der gleichmäßigen Betonung und der gegenseitigen Durchdringung und Förderung beider Prinzipien liegt die goldene Mittelstraße eines rationellen Rechenunterrichtes.

Der Lehrer hat alle Ursache, diesem Unterrichtsgegenstande seine volle Aufmerksamkeit und einen guten Teil seiner Berufsthätigkeit zuzuwenden; denn ein Lehrer, der im Rechenunterrichte nachlässig oder ungeschickt ist, versündigt sich an seinen Schülern, an seinem Beruf und an seinem eigenen Geiste. Wie überall, so kommt es aber auch beim Rechenunterricht auf das Wie, auf die Methode an.

Ob der Lehrer die richtige Methode betreibt, mag er nach folgenden zehn Grundsätzen bemessen, nach denen ein guter Rechenunterricht zu erteilen ist.

3. I. **Der Rechenunterricht muß auf allen Stufen von der Anschauung ausgehen.**

Die Anschauung ist das Fundament alles Wissens und Denkens, sie ist auch der Grund und Boden, in welchen der Rechenunterricht allein seine Wurzeln zu schlagen hat, wenn er gedeihen soll, denn jede richtige und klare Vorstellung basiert auf der äußern und der dadurch bewirkten innern Anschauung. Die Zahlenvorstellungen — an sich abstrakt — entstehen in der Seele des Kindes nur an konkreten Dingen. Daher müssen die ersten Zahlenvorstellungen aus unmittelbar sinnlicher Anschauung hervorgehen und alle Zahlenoperationen durch konkrete Thätigkeit aufgefaßt werden. Der Zahlenbegriff ist aber desto vollständiger, klarer, umfassender, je vielseitiger die Gegenstände sind, von denen er gewonnen wird.

So ist der Rechenunterricht in erster Linie Anschauungsunterricht, dem die Aufgabe obliegt, die richtige Auffassung der Zahl zu vermitteln, ihren Inhalt und Wert erkennen zu

lehren und ihre Veränderungen zur Einsicht und zum Verständnis zu bringen*).

Die **Mittel der Veranschaulichung** sind:

1) Gegenstände der unmittelbaren Umgebung, welche entweder einmal oder öfter vorhanden sind: a) das Schulzimmer mit seinem Inhalte (Ofen, Thür, Fenster, Stuhl, Tisch, Wände, Bänke, Schrank, Kleiderhaken, die Schüler ꝛc.); b) gleichartige Schulgeräte (Karten, Tafeln, Bücher, Griffel, Federn, Lineale, Kreidestückchen ꝛc.); c) Teile des menschlichen Körpers (Mund, Augen, Hände, Finger, Zähne ꝛc.); d) Münzen (Pfennige ꝛc.), Gewichte (Gramm ꝛc.), Maße (Meter, Liter ꝛc.).

2) Stereotype Dinge: Bohnen, Kastanien, Steinchen, Stäbchen, Würfel, Buchstabenbrettchen aus der Lesemaschine ꝛc.

3) Gegenstände, welche der äußern Anschauung vorliegen oder in der innern Anschauung des Schülers haften: a) Tiere und deren Teile (Beine, Hörner, Flügel ꝛc.); b) Pflanzen (Blätter, Kelch, Blumenkrone, Früchte); c) der Wohnort (Kirche, Turm, Schloß, Teich, Fluß, Straße ꝛc.); d) das Wohnzimmer (Tisch, Stühle, Bilder ꝛc.); e) Werkzeuge oder Instrumente (Pfeil, Säge, Beil, Uhr ꝛc.); f) Sprachliches (Wörter, Silben, Laute ꝛc.).

4) Graphische Darstellungen an der Wandtafel oder auf Tabellen: Striche, Punkte, Ringe, Kreuze, Dreiecke, Quadrate, Kreise ꝛc., die Pestalozzische Einheitstabelle, Zahlenbilder, Tabellen ꝛc.

5) Besondere Rechenapparate, welche eigens zu dem Zwecke der Veranschaulichung konstruiert sind: a) der Tillichsche Rechenkasten**); b) die Heerschen Scheiben***); c) die Denzelsche Leiter†); d) die O. Schulzschen Rechenhölzer††); e) der Berliner Knöpfeapparat oder die hundertlöcherige Tafel†††); f) der Kugel-

---

*) Das in die Schule eintretende Kind bringt oft die Fähigkeit des Zählens mit, d h. es versteht durch das betreffende Zahlwort eine kleinere und größere Menge gleicher Gegenstände zu bezeichnen. Häufig aber hat es nur gelernt, die Zahlennamen in ihrer natürlichen und festen Reihenfolge mechanisch herzusagen, ohne sich der Bedeutung derselben bewußt zu werden. Es mangelt die Vorstellung von der Menge der durch das Zahlwort ausgedrückten Einheiten; das Gefäß ist vorhanden, aber der Inhalt fehlt.

**) Tillich, Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für jedermann (Leipzig 1806), II. Teil, S. 287. — Bräutigam (Seminarlehrer in Bielitz), Der Tillichsche Rechenkasten (Programmarbeit). — Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht (Leipzig, Kummer, 1864), S. 2 ff.

***) Heer, Methodisches Lesebuch des Denkrechnens (Zürich, Schultheiß, 1836), I. Teil, S. 13 ff. — Stern, Lehrgang des Rechenunterrichtes nach geistbildenden Grundsätzen, 3. Aufl. (Karlsruhe, Müller, 1842), S. XXXIII. Professor Stern hat den weißen, oder andersfarbigen Heerschen Scheiben den möglichsten Grad der Brauchbarkeit gegeben.

†) Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, III. Teil (Stuttgart, Metzler, 1822), S. 185 ff.

††) Goltzsch und Theel, Der Rechenunterricht in der Volksschule, 2. Aufl. (Berlin, Wiegand & Grieben, 1859), S. 29. — Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1838, S. 198 ff., und 1842, S. 261 ff.

†††) Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen, 6. Aufl. (Berlin, Müller, 1875), S. 2. Goltzsch und Theel, Der Rechenunterricht in der Volksschule,

apparat oder die russische Rechenmaschine*); g) die Mühlpfordtsche Rechenmaschine**); h) Borns Schieberapparat***); i) Willes Zahlenbilder, Rechengestell und Rechenkasten†); k) Cosmanns Numeriermaschine††).

a) **Rechenapparate** müssen in ihren einzelnen Körpern wahrnehmbar, reihbar, leicht zu handhaben sein, die Möglichkeit gewähren, Vielheiten in Kollektiveinheiten zusammenzufassen, das Bruchrechnen zu veranschaulichen und die Abstraktion leicht und schnell herbeizuführen. Keiner der obengenannten Apparate erfüllt alle Anforderungen, jeder hat seine eigentümlichen Mängel und Unvollkommenheiten. Am verbreitetsten dürfte die russische Rechenmaschine sein, demnächst im nordöstlichen Deutschland das Rechenbrett. Bei der ersten sind die Kugeln rascher zur Hand, beim Rechenbrett ordnen sich die Knöpfe wegen der regelmäßigen Stellung der Löcher leichter zu einer gefälligen Gruppe. Als zweckentsprechende Modifikationen der russischen Rechenmaschine sind der Mühlpfordtsche und der Willesche Apparat anzusehen. An jenem lassen sich die Brüche, an diesem die Zahlen und Zahlenoperationen durch Zahlenbilder veranschaulichen, die mit drei nebensächlichen Ausnahmen konstant bleiben. Der Bornsche (patentierte) Schieberapparat ist durch A. Böhme eingeführt und beruht auf denselben Prinzipien, wie das Willesche Rechengestell, das nach mehreren Seiten entschiedene Vorzüge vor dem Bornschen Apparat besitzt. Der relativ vollkommenste, leider in Vergessenheit geratene Apparat ist noch immer der Tillichsche Rechenkasten; „es ist eine förmliche Inspiration, die ihn geschaffen hat", denn er erfüllt in seiner großen Einfachheit, wie kein anderes Hilfsmittel, alle die Bedingungen, welche durch psychologische Reflexionen an den Unterricht gestellt werden.

b) Die Apparate sind überhaupt den **stabilen Tabellen**, also auch der Pestalozzischen Einheitstafel†††), entschieden vorzuziehen; denn α) lassen sie die Veranschaulichung jeder einzelnen Übung zu; β) sehen die Schüler die Zahlenveränderung

---

S. 29. — Das Löcherbrett wurde schon vor 1842 vom Seminarlehrer Gersbach in Karlsruhe bei dem ersten Rechenunterrichte gebraucht. („Durchlöcherte Notentafel".) — S. Stern, Lehrgang des Rechenunterrichtes, S. XXXII.

*) Diese Vorrichtung soll im Jahre 1813 durch russische Soldaten in Deutschland bekannt geworden sein. Nach vielen mündlichen Mitteilungen wird dieselbe en miniature noch heute von den Russen bei allen Einkäufen benutzt, selbst in den Ostseeprovinzen (100 Kugeln oder Ringe auf 10 Drähten = 100 Kopeken = 1 Rubel). Maler Kiesewetter, der Mitte der fünfziger Jahre seine Ölgemälde aus Georgien, der Krim u. s. w. in den größeren Städten Deutschlands zeigte, war im Besitze einer Original-Rechenmaschine aus Südrußland. Ausführlicher in „Mitteilungen aus dem Tagebuche zu Kiesewetters ethnographischen Reisebildern" (Berlin 1854). — Die russische Rechenmaschine ist in den meisten gangbaren Rechenbüchern beschrieben (Hentschel, Menzel, Bräunlich ꝛc.). Egger (Methodisches Handbuch für schweizerische Volksschulen und Seminare) nennt die russische Rechenmaschine die Zählrahme.

**) Mühlpfordt, Neue Rechenmaschine, 2. Aufl. (Halle, Schwetschke, 1852), bevorwortet von Hentschel.

***) Born, Anleitung zum Gebrauch des neuen Rechenapparates; mit Vorwort von A. Böhme (Berlin, Selbstverlag, 1867).

†) Wille, Zwei neue Veranschaulichungsapparate zum elementaren Rechnen (Delitzsch, Pabst, 1870).

††) Deutsche Schulzeitung 1874, Nr. 40. — Ähnlich die Pöhlmannschen Stäbchen- und Bohnenpäckchen. — S. Pöhlmann, Praktische Anleitung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst auf eine anschauliche, den Verstand in Thätigkeit setzende und leichte Weise beizubringen; 2 Bde. (Erlangen 1807).

†††) Pestalozzi, Abc der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse, 1. u. 2. Heft (Zürich und Tübingen, 1803). Darin drei Anschauungstabellen. — Stern, Lehrgang des Rechenunterrichtes, S. XXXI. — Schlotterbeck: „Aus der pädagogischen Rumpelkammer", Deutsche Schulzeitung 1870.

entstehen und können sie selber vollziehen; γ) sind sie als körperliche Mittel überhaupt geeigneter als jede graphische Darstellung. Die Tafel Pestalozzis dient übrigens — und zwar sehr unvollkommen — nur zur Versinnlichung des Einmaleins, nicht aber der Additions- und Subtraktionsübungen. Trotzdem darf die unterrichtliche Bedeutung der Strich-, Punkt- und Zahlenbilder-Tabellen nicht unterschätzt werden. Je mannigfaltiger die Anschauungsmittel sind, desto leichter ist die Abstraktion, und für die schriftliche Beschäftigung der Schüler haben sie entschiedenen Wert.

c) Die neue Schule hebt mit Recht die besondere Wichtigkeit der **Zahlenbilder** für den ersten Unterricht hervor. — Ein verständiges und bewußtes Zählen beruht auf der Einsicht, daß jeder folgende Zahlenname eins mehr bedeutet, als der vorhergehende. In den Übungen an der Einertabelle und den meisten Rechenapparaten ist daher jede Zahl in ihren Einheiten vorgeführt worden. Das Auge vermag aber nicht eine größere Anzahl neben- oder untereinanderstehender Einheiten schnell und leicht zu überschauen und sie zur Zahl zu vereinigen. Die volle Sicherheit der momentanen Auffassung einer Vielheit geht kaum über vier Einheiten hinaus. Es bleibt meist ein Abzählen, was nur als Grundlegung angesehen werden kann. Soll das Kind zu einem Totaleindruck der Zahl gelangen, so müssen die in derselben liegenden Einheiten übersichtlich so gruppiert werden, daß sie ein abgeschlossenes Ganzes, ein Bild geben, an dem mit einem Blick die Vielheit und ihre Einheiten erkannt werden. Diese Zahlenbilder, geordnete Zusammenstellungen von 2, 3 u. s. w. bis 10 Punkten zu bestimmten Formgruppen, entstehen an dem Apparat, oder sie werden vom Lehrer an der Wandtafel entworfen. Gegenüber den bereits tabellarisch aufgezeichneten, fertigen Zahlenbildern, wie sie Goltzsch, Böhme, Prediger Hentschel, Steinert, Sobelewski herausgegeben, haben diese den Vorzug, daß die Entstehung und Veränderung vor den Augen der Kinder geschieht, daß jedesmal nur so viele Bilder aufgestellt zu werden brauchen, als in Besprechung stehen, und daß der Lehrer größere Freiheit hat, seinen eigenen Gang zu verfolgen. Und doch kann auch von diesen Tabellen ein förderſamer unterrichtlicher Gebrauch gemacht werden, wenn sich die Anschauung nicht auf sie beschränkt.

d) Als ein besonderes Hilfsmittel der Veranschaulichung auf der ersten Rechenstufe, wenn die Abteilung klein ist, nennen wir noch das **Stäbchen**- und **Steinchenrechnen**. An der Rechenmaschine ist nur der Lehrer thätig, oder höchstens der eine oder der andere der Schüler; die übrigen sind passiv, wenigstens hat der Lehrer keinen Prüfstein dafür, ob alle Schüler dem Gegenstande folgen, ob sie ihm die nötige Aufmerksamkeit und Sammlung der Gedanken schenken, ob sie auch verstanden haben, was sie mit Worten sagen. Die Rechenmaschinen, die Zahlenbilder und Einheitstabellen allein können daher der Forderung des rechten Anschauungsunterrichtes nicht genügen. Um nun die größtmögliche Veranschaulichung zu geben und dabei zugleich die größtmögliche Thätigkeit der Schüler bei diesem Unterrichte herbeizuführen, gebe man jedem Schüler eine Rechenmaschine in Gestalt kleiner Stäbchen von der Form eines Streichhölzchens in die Hand und veranlasse sie, Kieselsteine in Haselnußgröße — am besten helle und dunkele — in einem Beutelchen mit zur Schule zu bringen. Mit diesen Stäbchen oder Steinchen stellen die Schüler die Aufgabe, welche der Lehrer giebt, selbst sichtbar dar, und es wird dadurch jeder einzelne zur Selbständigkeit und Selbstthätigkeit veranlaßt, und dem Lehrer ist dadurch ein Mittel gegeben, genaue Aufsicht über das Verständnis eines jeden Schülers zu führen. Ist einer derselben unthätig, unaufmerksam, zerstreut gewesen, hat er gedankenlos dagesessen, so geben seine von ihm gelegten Körper Zeugnis davon; hat einer die Aufgabe falsch verstanden, falsch aufgefaßt, so giebt sich dies in der durch die Stäbchen oder Steinchen sichtbar dargestellten Lösung kund, und dem Lehrer ist dann Gelegenheit gegeben, das Falsche sogleich zu berichtigen, schwachen Schülern sofort nachzuhelfen und allen Anleitung zu geben, die Aufgabe richtig zu lösen. Es entspricht diese Weise des Selbstveranschaulichens zudem der Thatsache, daß das Kind nicht allein ein thätiges Wesen, sondern auch ein schaffendes Wesen ist, das als solches überaus gern die gewonnenen Vorstellungen wieder sichtbar produziert. Außer diesen Gründen ist das Rechnen mit diesen Körpern auch noch ein zweckmäßiges Mittel, die Kleinen an Zucht zu gewöhnen, da jedem Gebote augenblicklicher Gehorsam und jedem Befehle sogleich

die That folgen muß. Genug, wir empfehlen dieses Anschauungsmittel auf Grund eigener Erfahrung allen Lehrern aufs wärmste.

d) Bedenklicher dagegen ist es, wenn die Schüler die ganze Reihe der **Veranschaulichung auf der Handtafel** ausführen sollen. Es werden z. B. beim Zusammenzählen Aufgaben und Fragen wie folgende gegeben: Macht 3 Striche! Setzt 2 Striche hinzu! Wieviel sind 3 Striche und 2 Striche? — Oder beim Teilen: Macht 10 Striche! Teilt sie in 5 gleiche Teile! Wie groß ist jeder Teil? ꝛc. Bei wenig Schülern und reichlich vorhandener Zeit macht sich dies recht gut; für größere Abteilungen jedoch, und wenn die Zahl der Rechenstundeu klein ist, hat es einen sehr fraglichen Wert. Erstlich fallen die Leistungen der Kinder meist sehr unvollkommen aus. Dann verstehen einzelne Schüler vielleicht die Aufgabe gar nicht und machen daher etwas Falsches; andere verstehen sie wohl, arbeiten aber flüchtig und zerstreut und liefern darum Richtiges und Unrichtiges durcheinander. Wer soll nun alles Fehlerhafte verbessern? Doch selbst im günstigen Falle nimmt sowohl die Anfertigung als die Durchsicht solcher Arbeiten sehr viel Zeit weg, und das ist ein großer Übelstand. Gewiß wird bei einer großen Schar kleiner Kinder das Ziel eher erreicht, wenn der Lehrer die Veranschaulichungen in der Regel *selbst* ausführt und zwar auf eine *allen* Schülern *zugleich* sichtbare Weise. Um wie viel leichter ist der Unterricht und die Disziplin, wenn aller Augen auf *dieselbe* Gruppe von Strichen *oder* Würfeln gerichtet sind

e) Aber nicht nur auf den untersten Stufen muß die Anschauung zum Ausgangspunkte genommen werden, sondern es muß dies auf *allen* Stufen des Rechenunterrichtes, von der untersten bis zur obersten, geschehen. Darum beginnt auch *jede* neue Rechenoperation mit *benannten* Zahlen, und darum ist niemals das Operieren mit unbenannten Zahlen das *erste*. Das Rechnen mit unbenannten (reinen) Zahlen ist ja überhaupt nicht der *Beginn*, sondern das *Resultat* der mathematischen Wissenschaft. Besondere Erwähnung verdient hier die Rechnung mit *Brüchen*, da das Verständnis derselben den Kindern in der Regel große Schwierigkeiten macht. Klare Einsicht kann hier nur durch *unmittelbare* Anschauung erzielt werden; daher sei der Lehrer mit Veranschaulichungsmitteln *nicht* sparsam. Die Entstehung und das Wesen eines Bruches wird z. B. durch das Teilen eines Ganzen (eines Stäbchens, Apfels oder räumlicher Figuren: Rechtecke, Kreise ꝛc.) in gleiche Teile oder an der Pestalozzischen Bruchtabelle gezeigt; auf ähnliche Weise wird auch die Verwandelung ganzer und gemischter Zahlen in Brüche, das Vervielfachen und Teilen, das Erweitern und Heben, das Gleichnamigmachen ꝛc. der Brüche veranschaulicht. Bei rechter Behandlung der Brüche ist es dann keineswegs eine zu hohe Forderung, wenn man die Bruchlehre in ihrer elementarsten Gestalt schon mit dem Rechen in der Unterklasse verbindet, so daß schon die *kleinen* Kinder mit gemeinen Brüchen und einstelligen Decimalbrüchen rechnen (s. den Lehrplan). Auch bei der Einführung der einzelnen sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten ist anschaulich zu verfahren.

Wenn jede dieser Rechnungsarten mit längeren und allgemeinen Auseinandersetzungen eingeleitet, ihre eigentümlichen Begriffe vorweg definiert, ihre wichtigsten Fälle übersichtlich geordnet werden, wenn z. B. bei der Rabattrechnung die Ausdrücke: Disconto, Provision, Courtage ꝛc. bestimmt und die Unterscheidung von Rabatt *auf* und *in* 100 vorausgeschickt werden; wenn man bei der Teilungsrechnung von ihrer Anwendung und von geometrischem und arithmetischem Teilungsfuße ꝛc. spricht, so ist das methodisch nicht zu rechtfertigen. Der anschauliche Unterricht greift mitten in das Leben hinein, hebt die typischen Fälle heraus und legt an diesen die verschiedenen Sachverhältnisse klar, um die es sich handelt. Hier ist das Anschauen ein Vertiefen in die Sache; aus der konkreten Erscheinung gestaltet sich die lebendige Erkenntnis, entwickelt sich der Begriff.

4. II. Mit der gewonnenen Einsicht verbindet sich unmittelbar die Übung und Anwendung.

Wenn wir im Bisherigen gefordert haben, daß aller Rechenunterricht von der Anschauung *ausgehen* soll, so müssen wir es doch für einen *Mißbrauch* erklären, wenn das Rechnen bei der Anschauung

stehen bleibt und nicht über den Umkreis der letztern hinausgeht. Es ist unbedingt notwendig, daß die Anschauung zur Abstraktion führt und daß sie zum Begriffe aufsteigt. Junge Lehrer mögen sich's ein- für allemal gesagt sein lassen, daß aller Unterricht in zwei Angeln geht; sie heißen Induktion und Wiederholung, Anschauung und Übung. Wo die Anschauung fehlt, da geht der Unterricht nicht in die Kinderseele hinein; wo aber die Übung (in der Abstraktion) fehlt, da bleibt das Angeschaute nicht in der Kindesseele darin. Die alte Schule machte den Fehler und betrieb die Übung ohne die Anschauung; die neue macht oft den entgegengesetzten Fehler und betreibt die Anschauung ohne die Übung. Der erste Fehler ist groß, aber der zweite Fehler ist größer. „Wiederholung ist die Mutter alles Lernens.“ Wenn die Anschauung nicht zur Abstraktion führt, sich nicht vom Speziellen zum Allgemeinen erhebt, dann hat der Rechenunterricht nicht den mindesten geistbildenden Wert. Der Lehrer hat darum darauf zu sehen, daß er durch stufenmäßigen Fortschritt von der Anschauung zum Begriff emporsteigt, und zwar so, daß er bei dem ersten Rechnen (in der Unterklasse) a) mit der Anschauung wirklicher Dinge beginnt (Gegenstände der Umgebung, die stereotypen Veranschaulichungsmittel, die Körper der Rechenapparate); daß er b) zu den gezeichneten Darstellungen (Zahlenbildern rc.) übergeht; daß er sodann c) das Anschauungsmittel wegläßt, aber die Benennung desselben beibehält (4 Kugeln und 2 Kugeln, 5 Striche und 4 Striche); daß er dann d) zu der betreffenden Zahl andere Benennungen sucht (wie viel sind 5 Pfennige und 3 Pfennige? — Blumen, Häuser, Tiere, Gewichte rc.), und daß er endlich e) alle Benennungen fallen läßt und die reine Zahl ($1 + 5$, 2×3, $6 - 4$) so allseitig übt, daß die Kinder nicht mehr notwendig haben, beim Rechnen Anschauungsmittel zu gebrauchen und etwa ihre Finger oder Striche rc. zur Lösung einer gestellten Aufgabe zu benutzen. Gerade dieses Rechnen mit reinen Zahlen entspricht dem formalen Zwecke des Unterrichtes, da das Abstrahieren eine Operation des Verstandes ist, durch welche der Schüler sich vom Speziellen zum Allgemeinen erhebt. Es kommt in die Methode Einheit und Festigkeit, weil dieses Verfahren dem auf späteren Stufen einzuschlagenden im ganzen entsprechend ist, nämlich aus konkreten Fällen die allgemeine Regel abzuleiten.

Aber der Unterricht stellt nirgends das Wissen (den Begriff), sondern überall das Können als das Ziel seiner Bestrebungen hin. Zu diesem Können führt Übung, — Übung, — Übung. „Übung macht den Meister!“ Durch sie muß das Erkannte zum festen Eigentum des Gedächtnisses werden, um allezeit zur erforderlichen Verwendung bereit zu sein. Die Übung ist eine beharrliche Wiederholung, welche Gedanken, Mund und Hand in die nötige Zucht nimmt, damit die Schüler das Begriffene ohne Schwierigkeit geläufig und sicher reproduzieren, ausführen, anwenden. Diese stetige, langsame und doch energische Einübung erfordert aber Selbstverleugnung und Zähigkeit des Lehrers, sie ist eine Probe seiner Geduld. Sie erfordert aber auch seine ganze Kraft; denn er muß immer darauf bedacht sein, durch Vielseitigkeit und Abwechselung,

durch fortgesetzte Anwendung auf reale Verhältnisse einem trockenen und hohlen Mechanismus vorzubeugen und Leben und Frische in diese Werktagsarbeit der Schule zu bringen.

5. Aus dem Bisherigen folgt, daß beim Rechnen Anschauung, Einsicht und Übung immer Hand in Hand gehen müssen. Die auf dem Wege der Anschauung zu gewinnende Einsicht und klare Erkenntnis ist unter allen Umständen das Erste. Die Übung ist sodann das Zweite. Diese Übung aber, welche durch die Lösung vielseitig gestellter Aufgaben erzielt wird, muß so lange fortgesetzt werden, bis das Rechnen nach der aufgefundenen und klar erkannten Regel mechanisch-geläufig wird. Ein solcher Mechanismus ist kein verwerflicher, kein toter, denn der Schüler ist sich der Gründe des Verfahrens bewußt und kann sich darum nun auch beim Schnellrechnen manche Abkürzung gestatten. Es muß aber Fertigkeit und Sicherheit in der Handhabung der Zahlen erzeugt werden, wenn auch die Raschheit des Rechnens nie ein Maßstab für den Wert des Unterrichtes sein kann, denn Hauptsache bleibt die klare Anschauung, Einsicht und Übersicht. Dennoch ist das Schnellrechnen wünschenswert, ja notwendig; denn es macht den Unterricht lebendig, steuert dem dumpfen Hinbrüten der Kinder und ist eine Forderung des praktischen Lebens. Das langsame und träge Rechnen ist Verwöhnung, wie schnelles Rechnen meist Sache der Gewöhnung ist. Nur hüte sich der Lehrer, es mit dem Schnellrechnen, mit den Wettkämpfen im Bewältigen der Zahlenverhältnisse zu übertreiben, weil im Falle der Übertreibung die Kinder, um schnell fertig zu sein, gedankenlos rechnen, der formale Zweck des Rechenunterrichtes also verloren geht. Gegen eilige und übereifrige, ehrgeizige und vorlaute Rechner hat sich der Lehrer darum geradezu tadelnd zu erweisen und sie beharrlich und fest auf das Ungehörige aufmerksam zu machen, weil er den größeren Wert nicht sowohl auf ein schnelles, als vielmehr auf ein richtiges Rechnen zu legen hat. Nach der durch die Anschauung gewonnenen Einsicht und der durch die Übung erlangten Rechenfertigkeit ist das dritte die Anwendung, durch welche das Rechnen zu einem Berechnen wird (s. Grundsatz VI, c).

6. III. **Die Rechenregeln werden nicht gegeben, sondern von den Kindern auf dem Wege der Anschauung und Übung gefunden.**

Die Selbstthätigkeit der Schüler ist eine der wichtigsten Forderungen, die wir bei dem Rechenunterrichte stellen müssen. Wenn das Sprichwort sagt: „Selber essen macht fett“, so kann man auch sagen: „Selber denken macht gescheit“ und: „Selber thun macht geschickt“; denn wenn man den Schüler zu einem passiven Verhalten zwingt, indem der Lehrer alles vormacht, vorsagt, vorrechnet und vordenkt, was der Schüler nachmachen, nachsagen, nachrechnen und nachdenken soll, dann wird dieser nie dahin kommen, Aufgaben mit Einsicht und Verstand zu lösen; er faßt dann alles nur gedächtnismäßig auf, sein Wissen ist ein papageimäßiges Nachsprechen des ihm Eingetrichterten und ein äußerlich

angelerntes Parademachen. Anzugeben, wie er operiert hat und warum er es so gethan hat, ist dem Schüler unmöglich. Zum Glänzen am Prüfungstage und zum Betruge der Zuhörer mag ein solches Verfahren zweckentsprechend sein, aber ein Mittel zur Geistesbildung und zur Entfesselung der Denkkraft ist es sicherlich nicht. Das mechanische Vorsprechen und Nachschwatzen ist nun ein- für allemal ein verderbliches Beginnen und zerstiebt im Leben wie Spreu. Nur das hat der Schüler fest und unverlierbar, was er auf dem Wege der Anschauung selbst gefunden hat und was ihm durch vielseitige Übung und Anwendung zur größtmöglichen Klarheit und durch beides sein Eigentum geworden ist. Die Entschuldigung, daß der anschaulich-entwickelnde Unterricht, der eine lebendige Einsicht und ein bewußtes Thun erzielt, mehr Zeit erfordere als ein mechanisches Einprägen, hat deshalb nicht den mindesten Wert, weil diese Behauptung in nichts zerfällt, sobald der Lehrer seinen Beruf versteht, das nötige Lehrgeschick hat, sich die gehörige Mühe giebt, den rechten Fleiß und die nötige Ausdauer, Konsequenz und Frische zeigt. Höchstens könnte ein derartiger Vorwurf Veranlassung werden, das Quantum des Lehrstoffes zu beschränken, — und das wäre kein Unglück.

Sonach hat der Lehrer im Rechenunterrichte die heuristisch-entwickelnde Lehrform in der umfassendsten Weise anzuwenden. Daß seine gesamte Fragestellung logisch und präcis sein muß, liegt in der Natur der Sache; denn gerade das Rechnen fordert, wie keine andere Disziplin, Bündigkeit, Kürze, Klarheit und Knappheit. Jedes überflüssige Wort, jeder schielende Ausdruck, jede ungenaue Bestimmung widerspricht der Logik. Darum soll der Lehrer mit seinen Worten geizen, sie vorsichtig abwägen, er soll in Summa die große Kunst traktieren, schweigend zu unterrichten*). Junge Lehrer geben sich wohl dem Irrtum hin, als ob sie durch verschwommenes Darüberreden oder weitschweifiges Dareinreden Klarheit schaffen könnten. „Viel Redens macht den Leib der Kinder müde." Wenn der Lehrer durch seine Fragen und durch sein Sprechen die Kinder in der stillen Denkthätigkeit und am selbstthätigen Üben unterbricht, so ist sein Reden nicht allein unnütz, sondern geradezu verderblich und eine Verkürzung der Übungszeit. Ein weises Maßhalten und ein gut Teil Selbstbeherrschung ist also dem Lehrer im Rechenunterricht dringend zu empfehlen.

Um den obigen Grundsatz, nach welchem die Regeln nicht gegeben, sondern gesucht und gefunden (entwickelt) werden sollen, an einigen konkreten Beispielen zu veranschaulichen, mögen folgende Fälle angeführt sein.

a) Soll z. B. die gemischte Zahl $8\frac{3}{4}$ eingerichtet werden, so darf der Lehrer nicht nach vorausgegebener Regel sogleich folgendermaßen rechnen lassen: $8 \times 4 = 32$, 3 dazu giebt 35, also $\frac{35}{4}$. — Die rechte Methode schreibt vielmehr

*) „Überhaupt sei hier gleich vor dem vielen Reden gewarnt; es mattet die Kinder ab und macht sie hörfaul. Gerade die tüchtigsten Lehrer reden wenig und leisten viel. Anfänger versehen es darin häufig; sie setzen an die Stelle der geistigen Regsamkeit körperliche Lebendigkeit, laufen mit Hast hin und her, fechten mit den Armen, wollen alles in die Kinder hineinreden, wobei sie nicht selten so schreien, daß sie in kurzer Zeit an Brust oder Hals leiden." (Stubba.)

folgenden Weg vor: 1 Ganzes $= \frac{4}{4}$, 8 (d. h. $8 \times 1) = 8 \times \frac{4}{4} = \frac{32}{4}$; $8\frac{3}{4} = \frac{32}{4} + \frac{3}{4} = \frac{35}{4}$.

b) Wollte der Lehrer die Multiplikation zweier Brüche durch das Beispiel $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$ erläutern, so wäre es ein falscher Weg, wenn er sagte: „Brüche werden mit Brüchen vervielfacht, indem man den Zähler des einen mit dem Zähler des anderen und den Nenner des einen mit dem Nenner des anderen vervielfacht und jenes Produkt zum Zähler, dieses zum Nenner macht; also ist $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5} = \frac{8}{15}$, denn $2 \times 4 = 8$ und $3 \times 5 = 15$.“ Der richtige Weg zur Lösung der Aufgabe $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$, $\frac{4}{5}$ als Multiplikator*) genommen, ist vielmehr folgender (zu veranschaulichen an einer in drei gleiche Teile geteilten Linie, von denen je zwei Teile wieder in fünf gleiche Teile geteilt sind, oder an einem Quadrat, das durch senkrechte Striche in 3tel, durch wagrechte in 5tel gebracht ist): „Wieviel ist $\frac{1}{3} \times 1$? ($= \frac{1}{3}$). Wieviel ist $\frac{1}{3} \times \frac{1}{5}$? (Der fünfte Teil von $\frac{1}{3} = \frac{1}{15}$.) Wieviel ist $\frac{1}{3} \times \frac{4}{5}$? ($4 \times \frac{1}{15} = \frac{4}{15}$.) Wieviel ist $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$? ($= 2 \times \frac{4}{15} = \frac{8}{15}$.) Wieviel ist also $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$? ($= \frac{8}{15}$.) Werden mehrere Bruchmultiplikationen in derselben anschaulichen und entwickelnden Weise berechnet, so bedarf es nur geringer Andeutungen vonseiten des Lehrers, damit die Kinder die Regel für das Multiplizieren zweier Brüche auffinden. Dies Verfahren giebt die Regel nicht als etwas Fertiges, das der Schüler *gedächtnismäßig* merkt und *mechanisch anwendet*, sondern es giebt den Weg an, wie dieser *denkend* gefunden wird.

c) In gleicher anschaulich-entwickelnder Weise ist auch das Dividieren der Brüche durch Brüche zu lehren. Beispiel: $\frac{3}{4} : \frac{2}{3}$**). 3tel und 4tel kommen in 12tel zusammen; $\frac{1}{4} = \frac{3}{12}$, $\frac{3}{4} = 3 \times \frac{3}{12} = \frac{9}{12}$, $\frac{1}{3} = \frac{4}{12}$, $\frac{2}{3} = 2 \times \frac{4}{12} = \frac{8}{12}$. $\frac{9}{12} : \frac{8}{12} = 9 : 8 = 1\frac{1}{8}$. In Bruchform stellt sich das entwickelte Resultat so dar: $\frac{3 \times 3,}{2 \times 4,}$ d. h. $\frac{3}{4}$ hat 3×3 solche Teile, wie $\frac{2}{3}$ deren 2×4 hat. So abstrahiert der Schüler aus dem Gleichnamigmachen die bekannte Regel für die Division der Brüche durch Brüche.

d) Schließlich noch ein Beispiel aus den bürgerlichen Rechnungsarten. Es würde ein schwerer Verstoß gegen alle Methode sein, wenn die Anleitung zur Auflösung der Aufgaben der Zinsrechnung sich so gestalten würde: Bezeichnen wir das Kapital durch C, den Zinsfuß durch P, die Jahre der Ausleihung durch Z, den Zins (die Interessen) durch J, so ist überall

$$C = \frac{J \,.\, 100}{P \,.\, Z} \qquad Z = \frac{J \,.\, 100}{C \,.\, P}$$

$$P = \frac{J \,.\, 100}{C \,.\, Z} \qquad J = \frac{C \,.\, P \,.\, Z}{100}$$

Diese Formeln, mit deren Hilfe sich allerdings *schnell* und *sicher* arbeiten läßt, soll der geförderte Schüler aus einzelnen Rechnungsfällen ableiten, soll sie wieder konstruieren können, wenn er sie vergessen, und dieses Ableiten und Wiedergewinnen soll *Denkarbeit* sein.

7. IV. Alles Rechnen muß Denkrechnen sein.

Denkendes Rechnen ist die *allein bildende*, die einzige rationelle Rechenmethode; im Gegensatz steht das *mechanische* Rechnen. Das Denkrechnen fordert klare Einsicht in die Sach- und Zahlenverhältnisse, ein lebendiges *Bewußtwerden* aller Beziehungen, ein schnelles und gediegenes Verhältnis der gegebenen Bedingungen, ein rasches Auffinden des Brennpunktes der gestellten Aufgabe. Das Denkrechnen nötigt den Schüler, aus *eigener* Kraft die Schlußreihen zu bilden und mit Bewußtsein der *Gründe* das richtige Verfahren zur Aufsuchung der Lösung einzuschlagen. Die Denkrechen-Methode verwirft alle an die Spitze

---

*) Neuerdings stellt man den Multiplikator auch links vor den Multiplikandus.

**) Der Doppelpunkt heißt *stets* „durch“ (nie „in“), d. h. der Divisor steht stets *nach* dem Doppelpunkte.

gestellten allgemeinen Begriffe, Definitionen, Erläuterungen, alles Regelwerk und Formelwesen, alles positiv Gegebene. Die mechanische Methode ist die Lehrweise, welche Regel an Regel ohne die Grundlage und stete Vermittelung des Anschauungs- und Denkvermögens gedächtnismäßig reihet; sie ist ein blindes Nachmachen, ein Rechnen ohne Einsicht und Bewußtsein, ein Operieren mit Zahlen nach unbegriffenen, befohlenen, auf Autorität angenommenen, mechanisch eingelernten und daher bald wieder vergessenen Regeln, Formeln und Vorschriften, es ist ein Rechnen ohne Verstand nach fertigen, unverstandenen Schablonen. Das mechanische Rechnen oder bloße Regelrechnen ist der Tod für alle Geistesbildung und Lebensfrische. Man wähne nicht, daß dieser Unhold längst zugrabe getragen sei. Wenn manche Schulwände reden könnten, so würden sie künden, daß er noch immer sein Wesen hat, daß diese geistlose und geisttötende Rechendressur und -abrichterei keineswegs ein völlig überwundener Standpunkt ist*), trotz Pestalozzi, Tillich, Diesterweg, Heer, Hentschel, Grube, Stern, Böhme, Stubba, Adam u. a. Daß aber noch immer Rechenanweisungen und Lehrbücher auf dem Büchermarkte erscheinen, die das Gepräge des reinsten Mechanismus und die Signatur der vorpestalozzischen Zeit tragen — wie Hirsch-Joseph, Kameke u. s. w. — muß vollends wundernehmen. Die Volksschule soll aber nicht Lastträger der Gedächtniskraft, nicht Rechenmaschinen, sondern denkende Menschen bilden, die frei und alles Regelwerkes ledig durch die Geschäftsrechnungen des Lebens sich hindurchbewegen, die mit Besonnenheit und Bewußtsein, nach klar erkannten Gründen, in eigener Kraft ihre Zahlgeschäfte vollziehen. Es liegt das Wesen des Denkrechnens nicht in der raschen Auffindung der Resultate, sondern in der rationellen Beurteilung der Sach- und Zahlenverhältnisse. Nur hierin ruht das Bildende des Rechenunterrichtes. „Ohne diese besonnene Beurteilung", sagt Diesterweg, „ist gar kein bildendes Rechnen möglich. Sie macht die Hauptsache beim Rechnen aus, muß jeder anzustellenden Operation vorhergehen und diese als notwendiges Resultat erzeugen. Um die Art der Ausrechnung muß man sich daher zu Anfang gar nicht bekümmern, sondern nur nüchtern und ruhig die gegebenen Verhältnisse betrachten. Schlecht unterrichtete Schüler und Erwachsene fragen immer gleich mit Unruhe und Ängstlichkeit danach, wie man eine Aufgabe ausrechnet. Das findet sich aber ganz von selbst, sobald man eine Aufgabe versteht." Der Geist bahnt sich den Weg und bildet sich die Form. In diesen selbstgeschaffenen Formen, Darstellungs- und Ansatzweisen bewegt sich der Denkrechner, während der dressierte Rechner in gegebenen, beengenden, leicht verwischbaren Geleisen, in angelernten Formen und Formeln nach der Lösung sucht.

8. Nach dem Grundsatze des Denkrechnens ist sonach — um nur auf einiges hinzudeuten — **das mechanische Auswendiglernen** des kleinen und großen Einmaleins, das gedankenlose Hersagen gewisser Additions- und Subtraktionsreihen, das nicht anschauliche Einüben der Münz-, Maß- und Gewichtsverhältnisse und deren

---

*) Drastisch schildert Jessen („Pägagog. Skizzen", Wien 1881) die Rechenmanier der alten Schule. Ist's ein Konterfei aus der Gegenwart?

Währungszahlen, das Lernen der Bruchteile als Prozentsätze, der Faktoren der Zahlen von 1—100 u. s. w. u. s. w. zu vermeiden und bei der schriftlichen Lösung der einfachen und zusammengesetzten Regeldetri die Anwendung der Proportionen, des Drei- und Kettensatzes (oder Reesische Regel) in der Volksschule fernzuhalten. Dagegen ist die sogenannte **Schlußrechnung***) in der umfassendsten Weise zu lehren, zu üben und anzuwenden. Denn sie ist Naturmethode, einfach kunstlos, durchsichtig, überschaubar in ihren einzelnen Schlußreihen, die allein der gesunde

---

*) Aus dem Proportions-Aufsatze, der wohl überall aus den Volksschulen beseitigt ist, hat sich die **Dreisatz-Form** herausgebildet mit ihren sieben Regeln: 1) Schreibe die 3 Glieder der Aufgabe ihrer Zahl nach nebeneinander! 2) Sondere das dividierende Glied von dem multiplizierenden! 3) Mache das erste und dritte Glied nach Erfordern gleichnamig! 4) Richte die etwa vorhandenen gemischten Zahlen ein! 5) Stelle den Nenner um! d. h. jeder Nenner wird Faktor der Gegenseite. 6) Dividiere bei geraden Verhältnissen mit dem ersten, bei umgekehrten Verhältnissen mit dem dritten Gliede in das Produkt der beiden anderen! 7) Vor dem Ausrechnen suche zu kürzen!

Über den „einfachen und zusammengesetzten Dreisatz" hielt 1828 Inspektor Wagner im Lehrkursus zu Brühl Vorträge.

Die ersten Spuren des **Kettensatzes**, der Kettenregel oder Kettenrechnung, finden sich schon im Anfange des 16. Jahrhunderts in:

„Rechnung avff der linihen vnd federn in zal, maß vnd gewicht, avff allerley Handierung, gemacht vnd zusammengelesen durch Adam Riesen v. Staffelstein, Rechenmeister zu Erfurdt im 1522 Jar. Itz vff Sant Annabergk. Gedruckt ym Jar 1525."

Um 1720 bildete der Holländer Kaspar Franz v. Rees den Kettensatz weiter aus, daher auch Reesische Regel Sein arithmetisches Lehrbuch wurde 1739 von Kahle übersetzt. In Süddeutschland wurde die Reesische Regel 1778 durch Schmalzried, in Norddeutschland durch Syndikus Willig allgemein bekannt. Nach derselben, aber mit einigen Änderungen, lehrte auch Basedow, der sie auch Kolumnenrechnung nannte. Unter Basedowscher Regel ist der modifizierte Kettensatz zu verstehen. S. Arithmetik von J. B. Basedow (Altona 1763), S. 215 ff. und S. 236.

So übersichtlich-zusammenfassend, so leicht und faßlich die Form des Kettensatzes auch ist, so sicher und schnell er in bestimmten Fällen auch zum Ergebnis führt und so gerechtfertigt er auch als denkgesetzlicher Schluß ist (s. Hentschel, Lehrbuch, II. Tl.), so entbehrt er ohne entwickelnde Begründung und ohne vermittelnde Einsicht in den Zusammenhang doch der formal bildenden Momente und sinkt zu einer bloßen mechanischen Regel, zu einem stabilen Rechnen und zu einer toten Form herab. Darüber sind alle Rechenmethodiker der Gegenwart und gelehrte Mathematiker nicht minder einig. Schon der alte Kästner nennt die Reesische Regel eine Formel, die nur bei Ignoranten in Ansehen stehen könne; Kopf in Berlin machte ihr 1832 zwar sein Kompliment, warnte aber nachdrücklichst vor ihrem starren und blinden Mechanismus, welcher Erschlaffung und Tod in den Unterricht brächte; ein anderer bezeichnete den Kettensatz als den sündigen Urgroßvater aller Schlendriane, wieder ein anderer als Eselsbrücke. Wohl nur scherzweise konnte neuerdings in einem süddeutschen Schulblatte behauptet werden: dem Reesischen Satze gehöre die Zukunft des Rechenunterrichtes in der Schule; die neuere Methode sitzt über Sein und Nichtsein des Kettensatzes nicht mehr zu Gericht; läßt er doch auch bei aller Anerkennung seiner technischen Leichtigkeit in Ansatzbildung und Ausrechnung nur eine beschränkte praktische Anwendbarkeit zu. Nur bei gewissen Aufgaben des bürgerlichen und gewerblichen Lebens, besonders sogenannten Umwandlungsrechnungen, hat er sich praktisch bewährt; bei indirekten und zusammengesetzten Verhältnissen führt er dagegen leicht in die Irre oder erfordert noch besondere Regeln als Wegweiser aus dem Labyrinthe. Summa: Die Volksschule kann aus formellen und praktischen Gründen keinen Gebrauch von dem Kettensatze machen, auch nicht von der von Utz in Tübingen vorgeschlagenen Mittelform, welche Schlußsatz und Reesische Regel nach ihren Vorzügen vereinigen will, und wenn sie selbst eine „Friedensformel" wäre.

Verstand diktierte; sie ist die Verkörperung der geistigen Operationen. Darum ist sie die Methode der Logik, die allen Anforderungen an geistbildendes Rechnen vollkommen entspricht, sie ist Elementarmethode, die keines gewaltigen Rüstzeuges, keiner breiten Unterlage, keiner künstlichen Vorübungen bedarf, die so leicht zu lernen und so leicht zu lehren ist. Sie ist aber auch eine praktische Methode, denn 1) reicht sie vollkommen für das Bedürfnis des Volkes aus; 2) bringt ein gewandter Schlußrechner das Resultat ebenso schnell, als ein gewandter Reesianer; 3) gestattet sie streng methodische Fortschreitung; 4) droht ihr kein Vergessen. Daß die Schlußrechnung die Lehre von den Gleichungen in geeigneter Weise vorbereitet, sei nur im Vorbeigehen bemerkt.

Nachdem die Pestalozzische Schule die Schlußform unter dem Namen „Rechnen nach Vernunftschlüssen" für das mündliche Rechnen zuerst in Anwendung gebracht hatte, brachen ihr 1832 Professor Stern in Karlsruhe, 1835 Hentschel in Weißenfels, 1842 Pfarrer Härlin im schwäbischen Lande u. a. die Bahn. Stern nannte sein Verfahren den Zweisatz, Hentschel gebührt als Verdienst besonders das Zurückführen auf die Einheit. Neuere haben die Schlußrechnung ohne zwingenden Grund als Bruchform, Quotientenform, Bruchsatz, Strichsatz bezeichnet. Aber wenn nur die Sache da ist, der Name thut es nicht.

Wir erwähnen an dieser Stelle noch eine ältere, in kaufmännischen Kreisen beliebte Lösung der Regeldetri-Aufgaben: die sogenannte **welsche Praktik** oder das Rechnen mit aliquoten Teilen oder das Rechnen der Zerlegung. Die welsche Praktik bindet sich nicht an den Schluß von der Einheit aus und auf die Einheit, sondern benutzt jedes der Zahlenoperation günstige Verhältnis, indem es hiernach das Gegebene zerlegt, um die unbekannten Werte postenweise zu erhalten, wobei die Addition oder Subtraktion das Endresultat ergiebt. Es hat diese Rechnungsweise den Vorteil der Verständlichkeit, Klarheit und Mannigfaltigkeit, sowie die Umgehung großer Zahlen und die Nötigung zum selbständigen Denken für sich, aber nicht den Vorteil der allgemeinen Anwendbarkeit; auch geschieht es leicht, daß die Arbeit sich mit vielen Umständen und Weitläufigkeiten verknüpft. Aus diesen Gründen kann sie nicht zur vorwaltenden Rechnungsform in der Volksschule erhoben werden. Sie findet aber unter den besonderen Lösungsreihen der Regeldetri ihre geeignete Berücksichtigung*).

9. Indem wir aber nach obigem Grundsatze das Denkrechnen als das allein richtige und vernunftgemäße Rechnen im Gegensatze zu dem mechanischen Rechnen hinstellen, ist keineswegs gesagt, daß der Denkrechner auf keine Regel kommen könne. Es ist dies vielmehr ganz natürlich, und er wird diese Regeln, wenn ihr Gebrauch ihm Erleichterung darbietet, nicht verschmähen. Das ist dann aber nicht **mechanisches Rechnen**, sondern **Mechanismus im Rechnen**, d. i. die auf der Grundlage des Verständnisses durch unablässige Übung errungene Geläufigkeit und Sicherheit, mit einem Wort die Fertigkeit im Umspringen mit den Zahlen. Diesen Mechanismus fördern und fordern wir. Wenn der Schüler viele Aufgaben in anschaulicher und verständiger Weise entwickelt und aufgelöst hat, so abstrahiert er nach und nach ein gewisses mechanisches Verfahren, er stößt auf gewisse Gesetze, durch deren fast gedankenlose Anwendung er sich die Operation erleichtert und abkürzt, ohne sich immer der Schlußreihen und ihrer logischen Aufeinanderfolge bewußt zu werden. Dieser Mechanismus, hervorgegangen aus Einsicht und Übung, ist nicht nur nicht tadelnswert, sondern berechtigt und notwendig, wenn der Schüler zur raschen Lösung befähigt werden soll. Darum muß auch bei dem Unterrichte die Berechnung jeder Aufgabenart mit einer Darlegung dieses abgekürzten, mechanischen Verfahrens abschließen. So bilden die Regeln, welche früherhin die Grundlage der Entwickelungsbasis alles Rechnens ausmachten, den Schlußstein jeder einzelnen Übung.

10. V. Mündliches und schriftliches Rechnen sollen streng im Zusammenhang und in gegenseitiger Verbindung behandelt werden; aber dem mündlichen Rechnen gebührt besondere Berücksichtigung.

---

*) In Johann Mazreks „Lehrbuch der Elementar-Arithmetik" wird die welsche Praktik ausführlich behandelt.

Wenn alles Rechnen Denkrechnen ist, so ist eine Scheidung von „Kopf- und Tafel-“, „Zahl- und Ziffer-“, „Gedanken- und Zeichenrechnen“ eigentlich unzulässig. Das Rechnen ist nicht Handarbeit, sondern Kopf-, d. i. Geistesarbeit. Man rechnet überall mit Zahlen, d. i. mit Vorstellungen von Mengen oder Einheiten. Gleichwohl sind verschiedene Benennungen im Gebrauche und teilweise auch sachlich begründet; so wird z. B. allgemein zwischen mündlichem und schriftlichem Rechnen, zwischen Kopf- und Zifferrechnen unterschieden, und zwar hat diese Unterscheidung auch äußerlich Ausdruck gefunden durch die Herausgabe von Rechenheften a) für das Kopf-, b) für das Zifferrechnen. Bei dem schriftlichen Rechnen treten die Zahlenzeichen (Ziffern) zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur bequemen und schnellen Darstellung hinzu; es ist also eine Fixierung der geistigen Thätigkeit. Während aber das „Kopfrechnen“ die Zahlen nach ihrer besonderen Eigentümlichkeit und Beschaffenheit betrachtet und damit einen Spielraum freier Thätigkeit bietet, bewegt sich das „Zifferrechnen“ in bestimmten, stereotypen Formen und Darstellungsweisen. In dieser Beziehung herrscht hier Gebundensein, dort Freiheit. Aber beide Arten sind geistige Operationen, beide verlangen besonnenes Beurteilen, Erwägen und Abwägen, Vergleichen und Kombinieren, also gewolltes, absichtliches Denken; beide fordern klare und geordnete Übersicht in der Darstellung, also die syllogistische Form der Auflösung. So gehören mündliches und schriftliches Rechnen zusammen als eine organische, untrennbare Einheit. Der Unterschied zwischen beiden ist nicht ein objektiver, sondern ein subjektiver. Wer beide Arten so von einander trennt, daß gleichsam zwei Lehrfächer mit abweichendem Lehrgange und verschiedenem Lehrstoffe entstehen, wer auf seinem Stundenplane Stunden für „Kopfrechnen“ und für „Tafelrechnen“ ansetzt, thut sicherlich unrecht.

Das mündliche Rechnen bildet zunächst immer den Anfangs- und Ausgangspunkt bei jeder neuen Rechenart. Was in kleinen Zahlen bis zur Schlagfertigkeit mündlich geübt ist, wird dann schriftlich in größeren und zusammengesetzteren Zahlen zur Darstellung gebracht. Hat man die Lösung einer bestimmten Art von Aufgaben im Kopfrechnen vorgenommen, so wird die Entwicklung des schriftlichen Verfahrens (im Zifferrechnen) angeschlossen; dabei ist es am besten, wenn das Verfahren für das Zifferrechnen aus der Lösung im Kopfrechnen entwickelt und mit dieser, soweit es angeht, in Übereinstimmung gebracht wird. In dieser gegenseitigen Beiordnung, Ergänzung und Durchdringung liegt das Wesen der harmonischen Verbindung und des organischen Zusammenhanges des mündlichen und schriftlichen Rechnens. Wenn wir aber bei dem Abwägen des Wertes beider Darstellungsformen dem mündlichen Rechnen eine hervorragende Berücksichtigung einräumen, so werden wir von der Erwägung geleitet, daß dasselbe nach praktischer und intellektueller Seite hin eine größere Bedeutung hat, als das schriftliche Rechnen. Im gemeinen Leben kommt es vorherrschend darauf an, daß den rechnenden Anforderungen des geschäftlichen Tagesverkehres ohne jede schriftliche Aufzeichnung rasch und sicher entsprochen werde. Keine Haus-

frau nimmt bei ihren Einkäufen die Schreibtafel zur Hand, kein Handwerker oder Landmann die Feder oder die Kreide, um Haus- oder Berufsberechnungen anzustellen. Aber höher deucht uns der geistige Gewinn aus dem mündlichen Rechnen. „Es ist", nach Zelicke, „die kräftigste Anstrengung und Anspannung der Geistesthätigkeit, sowohl in Hinsicht auf Erfindung, als auf ausdauernde Durchführung der Gedanken, so daß nicht leicht eine stärkere Gymnastik des Geistes und ein besseres Mittel, die Gedankenthätigkeit in die logische Form und logische Konsequenz zu bringen, gefunden werden wird. Das Denkobjekt ist nirgends so einfach und von anderweitigen Vorstellungen so frei, als wo es in einer reinen Zahlengröße auftritt, die selbst von Zeichen entkörpert ist. Praktische Logik! — das beste Mittel gegen Zerstreutheit, Denkwirrwarr, geistige Schlaff- und Trägheit." Aber es muß das Zahlenrechnen in der rechten Weise geschehen und nicht durch falsche Methode in Zifferrechnen verzerrt werden. Schlecht geleitete Schüler, deren Zahlenvorstellungen immer an Ziffern gebunden werden, rechnen auch im Kopfe mit Ziffern, und es hält dann außerordentlich schwer, solche falsche Gewöhnung wieder zu vertilgen. Diese Sorte Kopfrechnen, bei welcher der Schüler meist starr nach der Ecke des Zimmers sieht oder eifrig mit dem Finger auf der Schultafel oder auf seinen Kleidern unter der Bank rechnet, ist kein Kopfrechnen, sondern ein Tafelrechnen. Wer z. B. 98 mit 9 multiplizieren soll, wird dann nicht 9×100 nehmen und davon 9×2 abziehen, oder zu 9×9 Zehner 9×8 Einer zuzählen, sondern er wird so rechnen: 9×8 = 72, 2 schreibe ich hin, 7 bleibt im Sinn; sodann: 9×9 = 81 und 7 aus dem Sinn = 88, also ist 9×98 = 882. Wird bei dem Dividieren der Zahl 237 durch 3 im Kopfe so gerechnet: 3 in 2 geht nicht, darum nehme ich die 3 hinzu; 3 in 23 geht 7mal, 7 × 3 = 21; 1 von 3 bleibt 2; nun ziehe ich die 7 herunter, 3 in 27 geht 9mal, also kommt 79 heraus: — so ist das mechanisches Ziffer-, aber kein verständiges Kopfrechnen.

Wenn dagegen der fertige Kopfrechner die Auffassung großer Zahlen und das Operieren mit denselben durch die Ziffernvorstellung sich erleichtert, wenn er zur Festhaltung des Wortlautes und Klanges des Zahlwortes, die Mitwirkung des Zifferbildes in Anspruch nimmt, so ist das eine Weise, die wir nicht gelehrt, zu der sich aber der Rechenfertige öfter versucht, geneigt und veranlaßt fühlt, die er sich gestattet, um leicht und schnell größere Zahlen sich einzuprägen und ihre Veränderungen vorzunehmen*). Es läßt sich daher unter Umständen auch nichts dagegen sagen, wenn vorzugsweise in geförderten Oberklassen einzelne oder auch sämtliche Zahlen einer zusammengesetzten Aufgabe, oder auch einzelne Ergebnisse von Hilfsrechnungen aufgezeichnet werden, um eine unnütze Belastung des Gedächtnisses zu vermeiden und dadurch einen ungehemmten, stetigen Fortschritt in der Lösung herabzuführen. — Neuere Methodiker haben in den Rechenheften für die Hand des Schülers nicht nur Auf-

*) „Daß man auch beim Kopfrechnen mit Vorteil die Ziffer in Anwendung bringt, ist eine psychologische Thatsache, die jeder Rechenkundige, wenn er die Thätigkeit seines Verstandes bei Berechnungen mit großen Zahlen in seiner geheimen Werkstätte belauscht, zugeben wird." (Sobelewsky.)

gaben zum Zifferrechnen geboten, sondern in jedem Abschnitt eine Anzahl von Aufgaben, welche auch im Kopfe von den Kindern gerechnet werden können, vorangestellt. Schulklassen mit mehreren Rechenabteilungen können aus diesem Umstande eine nicht unwesentliche Förderung im Kopfrechnen ziehen, wenn der Lehrer die Kinder anhält, jene Aufgaben zum Kopfrechnen in der „stillen Beschäftigung“ zu lösen und nur die Resultate aufzuschreiben. Eine vorzügliche Übung auf den oberen Klassenstufen ist es auch, dann und wann die Lösung von Aufgaben nach der Weise des Kopfrechnens aufschreiben zu lassen.

Zur Erleichterung des mündlichen Rechnens diene noch Folgendes: 1) Man lasse eine Mehrheit von Operationen auf möglichst wenige, eine Reihe von Zahlen auf eine kleinere Anzahl, große und unbequeme Zahlen auf kleine und bequeme zurückführen. 2) Man schließe die Reihenfolge der vorzunehmenden Operationen genau an den sprachlichen Ausdruck an und komme dem Gedächtnisse durch mündliche Wiederholung der bereits gewonnenen Resultate zuhilfe.

Wenn wir in den obigen Darlegungen das mündliche Rechnen in den Vordergrund geschoben haben, so unterschätzen wir nicht die Wichtigkeit des schriftlichen. Dasselbe wird nicht nur vom Leben verlangt, sondern es hat auch gewichtige pädagogische Bedeutung. „Nicht alle Schüler sind mit gleicher Fähigkeit begabt. Bei den mündlichen Übungen wird es oft vorkommen, daß die Fähigeren nicht genugsam ihren Fähigkeiten angemessen beschäftigt werden können, oder daß die Schwächsten mit einzelnen Resultaten im Rückstande bleiben und so ihr Fortschreiten zu eigenem oder der Gesamtheit Nachteil gehemmt wird. Da ist denn die schriftliche Übung, in der sich die Menge der zu lösenden Aufgaben nach den verschiedenen Individualitäten richten kann, ein sehr willkommenes Ausgleichungsmittel. Der Fähigere wird nicht zurückgehalten; der Schwache wird nicht übertrieben, die schriftlichen Übungen geben also ein Mittel, jedem gerecht zu werden, während die mündlichen Übungen die größere Mehrzahl, die Mittelsorte, im Auge behalten müssen. Außerdem aber gewähren sie die nötige Abwechselung. Man kann an Minderbegabte nicht den Anspruch machen, eine ganze Stunde hindurch so gespannt zu sein, daß keine Aufgabe verloren gehe; sie müssen abgestumpft werden; die Begabten werden vielleicht folgen können, sie werden weniger leicht ermüden; aber gerade bei den Eifrigen ist ein Überarbeiten zu fürchten.“ (Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen.)

Auf der Unterstufe des Unterrichtes hat das schriftliche Rechnen im allgemeinen nur dann Berechtigung, wenn zwei oder mehr Abteilungen gleichzeitig unterrichtet werden müssen. Die Übungen auf der Schiefertafel sind im Grunde nur schriftliche Beschäftigungen, zu denen wir die Aufgabe stellen. Sie enthalten Wiederholungen und Fortsetzungen des Mündlichen, die das Beisein des Lehrers nicht erfordern, wohl aber vom Schüler eine größere Selbständigkeit verlangen. In ihrer Anordnung folgen sie dem mündlichen Gange und ihr wesentlicher Inhalt sind Darstellungen der Veranschaulichung der Zahlen in Reihen oder in Bildern, oder Reihen- und freie Aufgaben. Sie werden von der Wandtafel, den Tabellen oder von dem Apparat kopiert, oder nach

mündlicher oder schriftlicher Andeutung aus dem Gedächtnisse gezeichnet. Die freien Aufgaben werden angeschrieben, diktiert oder mit Hilfe von Ziffernstäben zusammengestellt, von der schiebbaren Ziffertafel*) oder von der Wand- oder aus der Handfibel abgelesen**).

Auf den mittleren und oberen Stufen tritt das schriftliche Rechnen in extensiverer Weise auf, indem es hier nach Erweiterung des Zahlenraumes als eigentliches Zifferrechnen einen gewissen Gegensatz zum Kopfrechnen bildet und zur Bewältigung schwierigerer Zahlenverhältnisse dienen muß. Es kann das Zifferrechnen aber niemals den Raum einer ganzen Stunde beanspruchen und muß dann so geordnet werden, daß ein Schüler an der Wandtafel vorrechnet, während die übrigen auf ihren Handtafeln nachrechnen. Daß der Lehrer hierbei sich nicht passiv verhält, versteht sich von selbst.

11. Im Anschlusse an das schriftliche Rechnen sei hier noch der **Einführung und Einübung der Ziffern**, der Zeichen und Symbole für Zahlen gedacht. Die Einführung der Ziffern geschieht nach Vollendung der beiden ersten Operationen, der Addition und Subtraktion, im ersten Zehner (s. Lehrplan). Durch weitere Hinausschiebung derselben würde, sobald mehr Abteilungen beschäftigt werden müssen, Mangel an geeignetem schriftlichen Übungsstoffe eintreten, der dem mündlich Behandelten sich unmittelbar anzuschließen hat. Bei vorausgegangener gründlicher und geschickter Veranschaulichung wird der Schüler nicht in die Gefahr geraten, durch die Zahlzeichen die Zahlanschauung und Zahlenvorstellung zu verlieren, so daß seine Arbeit anstatt eine bewußte, eine rein äußerliche, mechanische wäre. Die als Ersatz der Ziffern gebotenen anfänglichen Strichdarstellungen, wie IIIIIIII — IIIII = III, IIIII + IIII = IIIIIIIII, sind nur anschaulich inbezug auf die Zahlen, mit welchen der Schüler rechnen soll, nicht aber inbetreff des Rechnens selbst. Auch lassen solche Aufzeichnungen von Vielheiten, sobald sie über vier Einheiten hinausgehen, die volle Sicherheit der sofortigen Auffassung nicht zu. Der Schüler ist zu einem fortwährenden, mühsamen, den Unterricht hemmenden, geistlähmenden Nachzählen gezwungen. Dem Lehrer ist es aber unmöglich, mit einem Blick die in Strichen ausgeführte Arbeit einer zahlreichen Schülerabteilung zu prüfen.

Die Kenntnis der Ziffern wird vorbereitet durch Zeigen derselben auf Münzen, Uhren, Stundenplänen, durch Erinnern an Hausnummern, Seitenzahlen des Lesebuches u. s. w. Das Schreiben der Ziffern erfolgt nach der Verwandtschaft ihrer Grundzüge und in der einfachsten Form: 147—069—235—8.

Das Üben des jedesmaligen Grundzuges, möglichst durch den Takt geregelt, bildet den Anfang jeder Zifferngruppe. Das zu übende Zeichen tritt stets in Verbindung mit der Zahlanschauung. Bei fortgesetzter Übung leistet eine Tabelle in großem Maßstabe zum Aufhängen gute Dienste. Auf derselben sind neben oder unter den Ziffern durch Punkte 2c. die Menge der übersichtlich gruppierten Einheiten (Zahlenbilder) dargestellt, die sie bezeichnen. Durch häufiges Abschreiben, Zeigen und Benennen soll die richtige und schöne Form erzielt und der Schüler befähigt werden, auch ohne Vorschrift gegebene Zahlen in Ziffern zu bezeichnen, oder Zahlenbilder, Gruppierungen am Apparat 2c. in die entsprechende Ziffer zu übertragen.

---

*) „Die schiebbare Ziffertafel" von Dr. Ed. Dürre. Darmstadt, bei Ph. Diel. 2. Aufl. 1,50 *M.*

**) „Ziffernstäbe und Ziffertafel zu Rechenübungen in Elementarschulen" (von Goltzsch). Berlin, bei Wiegand & Grieben. 3. Aufl. 2 *M.* — Die Einrichtung der Ziffernstäbe in Goltzsch, Rechenunterricht, S. 33.

Hierbei machen wir noch auf eine bedenkliche, landläufige Angewohnheit der Kinder aufmerksam. Sie schreiben in den Reihenaufgaben zuerst alle Ziffern der ersten senkrechten Reihe auf, dann alle Operationszeichen, dann die dritte senkrechte Reihe, ferner alle =-Zeichen, dann erst die Resultate. Man dulde diese Fabrikarbeit nicht, die Schüler müssen in wagerechten Reihen arbeiten und das Resultat derselben sofort beifügen.

12. VI. **Auf allen Stufen müssen zweckmäßige Aufgaben gestellt werden.**

Die Aufgaben treten in reinen, benannten und angewandten („eingekleideten") Zahlen auf.

a) **Die Aufgaben mit reinen Zahlen** enthalten unbenannte Mengen von Einheiten mit der bestimmt ausgesprochenen oder durch Zeichen angedeuteten Forderung der auszuführenden Operation. Die mündlichen Ausdrucksformen für die reinen Zahlenoperationen bilden vier Gruppen: 1) Die einfachsten oder Grund-Formen. Sie werden durch die Bedeutung der herkömmlichen Operationszeichen für die vier Species repräsentiert (+ und; — weniger, von; × mal; | in; : geteilt durch).*) Diese Elementarausdrücke kommen bei der Entwickelung, Erlernung und Befestigung der Rechenarten zuerst in Anwendung. Aber zur Förderung in sachlicher und zur Bildung in sprachlicher Beziehung trägt wesentlich bei die verschiedene sprachliche Ausprägung einer und derselben Zahlenoperation. Auf der Unterstufe kann der Wechsel und die Mannigfaltigkeit der Ausdrucksform nur in engen Grenzen sich halten. Je mehr der Schüler innerlich erstarkt, desto reicher muß die Fülle der sprachlichen Formen werden, unter denen die betreffenden Zahlenveränderungen auftreten. Demnach kommen zu den obigen Grundformen des Ausdrucks bei den reinen Zahlenoperationen 2) die synonymen oder umschreibenden Ausdrücke (vermehren, vergrößern, zulegen, zuzählen — vermindern, verkleinern, abnehmen, wegnehmen, abziehen — vervielfachen, vervielfältigen, das xfache suchen — wie oft wegnehmen, welcher Teil, welche Zahl ist enthalten ꝛc.); 3) die schulmäßigen oder wissenschaftlichen (Summa, summieren — Differenz, Subtrahend — Produkt, Faktor — Quotient); 4) die algebraischen. Die letzten Ausdrucksformen treten im Gewande der entgegengesetzten Operation auf und verlangen denkrichtigen Schluß (Beispiel: Von einer Zahl habe ich 7 abgezogen und behalte 9. — Macht man eine Zahl um 8 kleiner, so bleibt 6. — Zu welcher Zahl muß man 9 legen, um 14 zu erhalten? — Vermehre ich eine Zahl um 7, so kommt 12. — Das 5fache einer Zahl ist 45. — Von welcher Zahl beträgt das Viertel 7? u. s. w.)

b) Bei den **benannten Aufgaben** sind die Zahlen auf wirkliche Größen (Münzen, Maße, Gewichte ꝛc.) bezogen; das Rechenverfahren ist entweder direkt angegeben oder doch angedeutet.

c) **Angewandte Aufgaben** sind solche, in denen das Rechnen zu den im Leben vorkommenden und nötig werdenden Berechnungen angewendet wird; die Zahlen sind demnach mit Sachverhältnissen des praktischen Lebens verbunden. Durch die angewandten Aufgaben wird der Schüler für den Rechenverkehr des Lebens ausgerüstet, sie sind der grüne und belebte Hintergrund der dürren und toten Zahl. Ihr Stoffgebiet ist der Markt und die Werkstatt, der Ackerhof und der Verkaufsladen, das Wirtschafts- und Schuldbuch u. s. w. So tritt der Rechenunterricht in den Dienst des praktischen Lebens, ohne aber dem

---

*) 18:6 = 3 (nicht $1/3$). Der Divisor muß stets hinter dem Doppelpunkte stehen (Division im engern Sinne). Will man sagen „6 **in** 18", so sollte man schreiben: 6 | 18 = 3 × (Enthaltensein).

gewöhnlichen Nützlichkeitsprinzip geopfert zu werden. So braucht sich das Rechnen nicht immer um Kaufen und Verkaufen, um Kaffee und Zucker, Zins und Kapital, Provisionen und Dividenden zu drehen, es müssen auch nicht alle Aufgaben nach den verschiedenen Werkstätten und Krämerläden riechen, und sogenannte Spekulations-, Erwerbs- und Nutzberechnungen aus der Landwirtschaft, aus kaufmännischen, gewerblichen und industriellen Unternehmungen haben keine Stelle in der Volks-, sondern in der Fortbildungsschule. Wir fordern also nicht, daß die Kinder durch die Volksschule für einen bestimmten Lebensberuf oder zu fertigen Staatsbürgern zugerichtet oder zu handwerksmäßigen Berechnungsmaschinen herabgewürdigt werden*). Dagegen fordern wir nach dem Gesetz einer gesunden Konzentration, daß die angewandten Aufgaben auch dem Gesamtgebiete des Schulwissens ihr Material entlehnen. Besonders bieten die realen Fächer, wie Geschichte, Geographie, Naturkunde, höchst schätzenswerten Übungsstoff**).

Die Bedeutung der angewandten Aufgaben liegt aber nicht bloß in dem praktischen, sondern auch in dem logischen Moment, weil der Schüler genötigt wird, aus dem Wortlaut der Aufgabe, aus dem Sinn und Zusammenhang der gegebenen Zahl- und Sachverhältnisse durch Schlußfolgerungen die zum Resultat führenden Zahlenoperationen zu entwickeln und herauszuschälen. Hier öffnet sich eine Arena ausgiebigster Geistesgymnastik.

13. Sollen aber die Aufgaben zum Denken anregen, so hat sich der Lehrer vor zwei Klippen zu hüten. Er darf nämlich einerseits seine Aufgaben nicht so einfach und leicht einrichten, daß sie nach einem vorgerechneten Beispiel verstandeslos und schablonenartig aufgelöst werden können; aber er darf seine Aufgaben auch nicht so kompliziert und schwierig stellen, daß sie die Fassungskraft der Kinder übersteigen. Wählt und behandelt der Lehrer den Stoff nicht der Leistungsfähigkeit der Kinder gemäß, dann entsteht in jedem Falle Unlust und Zerstreutheit. Ist der Rechenunterricht rechter Art, dann interessieren sich die Schüler in so hohem Grade für ihn, daß sie z. B. beim Kopfrechnen mit Händen und Füßen jeden störenden Eindruck von sich abwehren, um nicht die Kette der Denkthätigkeit unterbrechen zu lassen.

Zur **Beurteilung der Richtigkeit einer angewandten Aufgabe** diene Folgendes.

---

*) In der formalistischen Periode Pestalozzis und seiner Schüler betonte man einseitig das geistbildende Element des Rechnens. Seit Eisenlohrs bekanntem Ausspruch: „Die Zeit der formalen, abstrakten Methode ist vorüber, und die Herrschaft der praktischen Lebensbedürfnisse beginnt", ist ein Umschwung eingetreten. Der Rechenunterricht hat eine neue praktischere Richtung eingeschlagen. Wir haben indes uns recht sehr zu hüten, daß wir nicht von einem Extem ins andere fallen und den Rechenunterricht zum Sach- und Berechnungsunterricht umwandeln. Bezeichnend für diese neuere Strömung ist: Goltzsch und Theel, Der Rechenunterricht in der Volksschule, 1859.

**) Eine aus dem Anfange dieses Jahrhunderts stammende Aufgabensammlung; „Exempelbuch, ein Hilfsmittel zur Beförderung des Geschmacks an den Rechenübungen und zur gelegentlichen Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse" von J. F. W. Koch, Prediger in Magdeburg, 1800, verdient in der Geschichte des Rechenunterrichtes nach dieser Seite hin Beachtung.

1) Die positiven Angaben müssen der Wirklichkeit entsprechen oder ihr wenigstens nahe kommen und in kleinen Zahlen sich bewegen. Es ist schon oft gesagt worden, daß der Schüler sich nach seinem Austritt aus der Schule bei allen ihm aufstoßenden rechnerischen Aufgaben, die seinem Lebenskreise angehören, leicht zurechtfinden soll. Es kann dies aber nur dadurch geschehen, daß man gerade die gewöhnlichsten Verhältnisse des Lebens am meisten berücksichtigt. Dazu ist freilich notwendig, daß sich der Lehrer um die Erforschung dieser Verhältnisse kümmert und daß er in den Verhältnissen seiner Heimat kein Fremdling sei. Je mehr der Lehrer diesem Winke folgt und die Werkstätten, die Ackerleute &c. besucht, um sich nach den merkantilen, sozialen &c. Verhältnissen zu erkundigen, desto mehr wird er sich auch bemühen, seine Aufgaben den thatsächlichsten Lebensverhältnissen anzupassen, so daß ihnen die thatsächliche Richtigkeit und die innere Wahrheit nicht fehlt. Die thatsächlichen Preise der Lebensmittel, des Brotes, der Butter, des Kaffees, die Preise des Öles, der Seife u. dgl. m. sollten recht fleißig zu Aufgaben benutzt werden. Für Bauernkinder ist es insbesondere wichtig, zu berechnen, wieviel Aussaat man auf einen Acker braucht, wie groß der Ertrag des Ackers bei einer schlechten, bei einer mittleren und bei einer guten Ernte ist, wie teuer die Ernährung einer Kuh zu stehen kommt, und welche Einnahmen bzw. Vorteile durch die Erhaltung des Viehstandes erzielt werden &c. Die Berechnung, wieviel die Bekleidung einer einzelnen Person in einem Jahre kostet, wie teuer die Ernährung einer Familie zu stehen kommt, welchen Nutzen Fledermäuse, Eulen, Maulwürfe &c. durch Vertilgung schädlicher Tiere bringen, dies und anderes sind Dinge, die man beim Rechenunterricht nicht versäumen sollte.

Wir fordern eine vernünftige Praxis, bei welcher der Lehrer seine ellenlangen Exempel vermeidet, die mit riesigen Zahlen gespickt sind, bei deren Bewältigung auch die eifrigsten Schüler ermüden. Das Leben kennt keine großen Zahlen, und der praktische Rechenverkehr hält sich in engeren Schranken. Es ist Zeit- und Kraftvergeudung, wenn viele Posten, 6—8stellige Zahlen addiert oder wenn Produkte aus 4- und mehrstelligen Faktoren gebildet werden. Wozu dient die Wahl der Beispiele, in denen Brüche vorkommen, deren Nenner aus 8 oder mehr Ziffern besteht? Es liegt auf der Hand, daß mehr Vernunft darin zu finden ist, wenn der Lehrer statt der Hundertbillionstel Mark die einfachsten gemeinen und höchstens 3—4stellige Decimalbrüche benutzt. Oder was nötigt ihn, statt der gebräuchlichen Prozentsätze: 3, $3\frac{1}{2}$, $3\frac{1}{3}$, 4 &c., als Zinsprozente $7\frac{5}{9}$, $9\frac{4}{11}$ &c. aufzustellen?

2) Der Inhalt der angewandten Aufgaben muß logisch, einfach, belehrend und bildend, wahr und sittlich sein.

Stellen wir, statt der weiteren Ausführung dieser Forderungen, eine kleine Musterkarte solcher Aufgaben zusammen, die denselben nicht entsprechen, indem wir dem Lehrer überlassen, das Falsche aufzudecken.

a) In dieser Tasche habe ich 5 Birnen, in dieser 3; wieviel sind's zusammen?
b) Karl verkaufte sein Taschenmesser für 95 ₰. Das waren 15 ₰ mehr, als er dafür gezahlt hatte. Wieviel hatte er gezahlt?
c) Als der Scheffel Korn 8 ℳ galt, war ein Halbmarkbrot 6 Pfd. schwer; wieviel muß es wiegen, wenn der Scheffel Korn 7 ℳ kostet?
d) Jemand ist geboren den 12. Januar 1746 und starb am 17. Februar 1827; wie alt ist er geworden?
e) Auf einem Baume sitzen 10 Sperlinge; ein Knabe schoß mit dem Blaserohr 2 herunter; wieviel blieben sitzen?
f) 17 Personen vollenden einen Graben von 12 m Länge in 6 Tagen; wieviel Arbeiter werden in 8 Tagen einen Graben von 24 m fertig bringen?
g) Wieviel sind 4 × 3 Äpfel und 2 Birnen?
h) Mit 1 Pferde fährt man 6 Meilen weit, wieweit mit 4 Pferden?

Warnen möchten wir auch vor den stereotypen Regeldetri-Aufgaben: 1 Pfd. kostet 2 ℳ; wieviel 9 Pfd.? Es ist langweilig und zweckwidrig, wenn alle Aufgaben in eine Form gegossen werden, abgesehen davon, daß die Aufgabe in ihrer Allgemeinheit falsch ist. Es müssen stets wirkliche Berechnungen vorgenommen werden, also z. B.: 1 m Tuch kostet $2\frac{1}{2}$ ℳ. Geht alles nach einer und derselben Schablone, so ist das Rechnen trocken, reizlos, ermüdend.

Das Stellen richtiger und zweckmäßiger Aufgaben ist daher keineswegs leicht,

und das Extemporieren derselben erfordert erfahrene und verständige Methodiker, denen die obigen Kriterien in Fleisch und Blut übergegangen sind. Aus diesem Grunde ist jüngeren Lehrern dringend anzuraten, sich vorerst einer guten Aufgabensammlung für das mündliche Rechnen zu bedienen (Hentschel, Böhme, Menzel, Adam ꝛc.). Er sammelt sich dadurch auch einen Fonds rechenbarer und bindlicher Sachverhältnisse, über den er frei disponieren kann.

14. Man redet auch von sogenannten **Phantasieaufgaben.** Es sind solche, in denen allerlei willkürliche Annahmen, ausgedachte Verhältnisse, beliebige Kombinationen zur Grundlage gemacht werden, die den Schein der Wirklichkeit, den Anstrich der Lebenspraxis tragen, aber mehr oder weniger von dieser sich entfernen. Eine solche Phantasieaufgabe ist folgende: „A. erntete in einem Jahre 280 Scheffel Kartoffeln, im andern 4mal den 7. Teil davon. B. hat nur 3mal den 4. Teil dessen geerntet, was A. im zweiten Jahre. Wieviel also?“ Das gewöhnliche Leben kennt keine solchen Berechnungen, und wenn man ihnen auch das geistbildende Element nicht absprechen kann, so muß doch alles Gesuchte und künstlich Gemachte ausgeschlossen bleiben und das Wesentliche und Notwendige dem nur Nützlichen und Zulässigen vorangestellt werden. Dazu ist das Leben so reich an formell bildenden rechenbaren Beziehungen. Eher möchten reine Zahlenoperationen passieren; z. B.: Um wieviel ist 79×13 größer als 5mal der 6. Teil von 90. Empfehlenswert sind jedoch folgende Aufgaben: „In welchen Geldstücken kann man a) 8, b) 15, c) 92 ₰, d) 3,75 ℳ, e) 68,24 ℳ u. s. w. auszahlen?“ Von unnatürlichen, im Verkehr nicht vorkommenden Gruppierungen bei größeren Auszahlungen ist selbstverständlich abzusehen; so kommt es z. B. im Leben nicht vor, daß 68,24 ℳ in Zweipfennigstücken ausgezahlt werden.

15. Schließlich erwähnen wir noch die sogenannten **algebraischen Aufgaben.** Sie gehören allerdings dem Gebiete der wissenschaftlichen Arithmetik an, und ihre Lösung beruht auf der Anwendung bestimmter Regeln und Formeln. Wenn gleichwohl die Volksschule in beschränkter Weise von ihnen Gebrauch macht, so appelliert sie bei der Auflösung an den gesunden Menschenverstand und verzichtet auf alle Künste. Entbehren die algebraischen Aufgaben auch des direkten Wertes für das praktische Rechnen, so sind sie doch vorzüglich geeignet: 1) durch Übung des Nachdenkens und Scharfsinnes den formalen Zweck des Rechenunterrichtes in eminenter und ersprießlicher Weise zu fördern und in diesem Sinne ein Präservativ gegen alles Mechanische und Schablonenartige zu sein; 2) in das ewige Gewinnen und Verlieren, Kaufen und Verkaufen eine erwünschte, anregende und in hohem Grade anziehende Abwechselung zu bringen; 3) den Zahlenverhältnissen eine größere Mannigfaltigkeit zu geben; 4) in dem Rätselhaften und Verhüllten oder in dem Volkstümlichen ihrer Einkleidung, was ihnen mehr oder weniger eigen ist, den Schülern einen Sporn und Antrieb zur Lösung darzubieten*); 5) eine größere Gewandtheit und Klarheit im sprachlichen Ausdruck zu erzeugen.

Die algebraischen Aufgaben treten auf allen Stufen des Rechenunterrichtes, auch auf den untersten, auf, wenn auch hier in der primitivsten Form und Fassung, steigern sich aber, in konzentrischen Ringen fortschreitend, auf jeder folgenden Stufe. Wir legen sie gegen das Ende der Rechenstunde den Kindern vor oder streuen sie mitten in die Reihe der übrigen Aufgaben hinein. Die Rücksicht auf die Kraft des Schülers und die Rücksicht auf objektive Ordnung muß bei der Auswahl solcher Aufgaben möglichst vereinigt werden. Die Behandlung derselben ist im Grunde sehr einfach. Zuerst wird den Kindern die Aufgabe vorgelegt. Entweder verstehen sie dieselbe, oder sie verstehen sie nicht. In letzterem Falle muß nachgeholfen werden, was durch bloßes Abfragen der Teile der Aufgabe, durch Erklärung und Umschreibung, durch Veranschaulichung, oder durch mehrere dieser Stücke geschehen kann. Nun geht es an die Auflösung, der sich die Ausrechnung anschließt. Finden die Kinder selbst das Resultat, so ist das natürlich am besten; finden sie es nicht, so unterstützen wir sie, indem wir bald einzelne Winke geben, bald Veranschaulichungen

---

*) Es gilt von den algebraischen Aufgaben, was Kellner von den Rätseln dem Lehrer zuruft: „Gieb deinen Kindern am Schlusse der Tagesarbeit noch eine Rätselnuß zu knacken, und du wirst finden, daß die Kraft noch nicht erschöpft ist und sich gerne aufs neue an dieser mystischen Gabe beteiligt.“

eintreten lassen, bald katechetisch die Auflösung vollständig entwickeln, bald auch diese Hilfen in Verbindung bringen. „Bloßes Vorrechnen macht die Kinder denkfaul.“ (Hentschel.)

16. VII. **Bei der Auflösung der Aufgaben einer Rechenart wird zuerst das Normalverfahren entwickelt, später Vorteile und Abkürzungen.**

Bei der Berechnung der verschiedenen Aufgabenarten ist das **Normalverfahren** von den freien Lösungsformen zu unterscheiden. Unter Normalverfahren versteht man ein bestimmtes allgemeines Verfahren, das bei einer oder derselben Rechenart in jedem Falle anwendbar ist und also gleichsam die Grundlösungsformel bildet. Dieses Normalverfahren ist zunächst verständig in ausführlicher Weise zu entwickeln, nicht durch Vortrag, sondern in dialogischer Form, durch hinleitende Fragen, bei welchen der Lehrer fort und fort die geistigen Fühlfäden ausstrecken muß, um etwaigen Mißverständnissen nachzuspüren. Aus dieser an mehreren Beispielen vorgenommenen Entwickelung werden die wesentlichen Momente des Verfahrens herausgehoben und in einer gedrängten, kurzen und knappen Lösung zusammengestellt, die durch vielseitige Übung an neuen Aufgaben geläufig und fest zu machen ist. Doch darf die weitere Beweisführung für die Richtigkeit des eingeschlagenen abgekürzten Weges nicht aus den Augen gelassen und dem Schüler erspart werden; nur ist sie nicht jeder Aufgabe anzuhängen*).

Aber es giebt nicht selten für eine und dieselbe Aufgabenart verschiedene Grundverfahren, und jedes hat seinen besondern Charakter, seine berechtigte Eigentümlichkeit, seine Vorzüge und Mängel. Aber für eines muß sich der Lehrer entscheiden und an diesem muß er mit ganzer Konsequenz festhalten. Ein unsicheres Herumtappen und Herumfahren, ein Probieren dieser oder jener Lösungsform macht die Schüler unsicher, schwankend, verwirrt und läßt sie nicht zur notwendigen Sicherheit und Rechenfertigkeit kommen. Man lehre das Verfahren, welches Einfachheit, Natürlichkeit und Kürze mit Sicherheit und Schnelligkeit vereinigt.

17. Dem Normal- oder Grundverfahren stehen **die freien Lösungsformen** zur Seite, wie sie durch die besondere Beschaffenheit der Zahlen in der Aufgabe bedingt sind. Das Normalverfahren ist gleichsam die geebnete, breite Heerstraße, die, um Terrainschwierigkeiten zu vermeiden, wohl Umwege machen kann, aber den Wanderer sicher seinem Ziele zuführt; die freien Lösungsformen sind die Richtsteige und Nebenwege, die wohl kürzer sind, aber auch leicht in die Irre führen können. Oder: das Normalverfahren geht, wie die Bauern auf dem Schachbrette, bei jedem Zuge, Schritt für Schritt geradeaus, während die freien Lösungsformen den Figuren gleichen,

---

*) Solche bei jedem Vorrechnen bis zum Überdruß sich wiederholenden, breiten und schleppenden, ermüdenden und trockenen Auseinandersetzungen mit ihren weitschweifigen Zerstückelungen hat jemand bezeichnend „Bandwurmrechnen“ genannt. Man urteile! Aufgabe: 58+64. Auflösung: 58 besteht aus 5 Zehnern und 8 Einern. 64 besteht aus 6 Zehnern und 4 Einern. 5 Zehner und 6 Zehner sind 11 Zehner. 8 Einer und 4 Einer sind 12 Einer, oder 1 Zehner und 2 Einer. 11 Zehner und 1 Zehner sind 12 Zehner. 12 Zehner sind 120 Einer und 2 Einer sind 122. Also kommt heraus 122.

welche sich frei nach allen Richtungen bewegen dürfen. Die Schüler kommen oft selbst auf mancherlei Auflösungen; wo nicht, so genügt oft ein Wink, eine hingeworfene Andeutung, um sie auf einen Vorteil, auf eine Erleichterung aufmerksam zu machen. Aber nur, was sich ungesucht darbietet, kann Berücksichtigung finden und benutzt werden. Alle unpraktischen, gekünstelten, einen weiten Umweg beschreibenden, in schwierige Zahlenkombinationen hineinführenden Auflösungen sind nicht gutzuheißen. Wir wollen die freie Beweglichkeit des Geistes nicht hemmen und dem Forschungstrieb und der Spekulationskraft keine Fesseln anlegen; aber wir wollen beides in die rechten Bahnen lenken. Gewöhnen wir den Schüler bei jeder Aufgabe zum Aufsuchen und Prüfen der kürzesten der einzuschlagenden Wege, so geht über dem Sinnen und Entschließen zum Wählen die Zeit verloren. Wohl ist den Kindern mehr damit gedient, wenn sie eine Aufgabe nach mehreren Weisen rechnen, als alle Aufgaben nach einerlei Weise; aber das fortwährende Haschen und Suchen nach dem Vielerlei und die daraus folgende Unselbständigkeit und Ratlosigkeit ist auch vom Übel. Darum müssen wir auch sagen: Sicherheit in einer Art der Lösung ist besser, als eine unsichermachende Vielseitigkeit. Hentschel hat in seinem Lehrbuche des Rechenunterrichtes bei jeder Rechenart diese besonderen Lösungsformen auf ihr rechtes Maß zurückgeführt, und können wir darauf verweisen. Nur betonen möchten wir die Form der dekadischen Ergänzungen, welche noch wenig in die Praxis eingedrungen zu sein scheinen, die aber nicht bloß um des Zehnergesetzes willen von Wichtigkeit sind, sondern auch aus dem Grunde, weil das dekadische System Währungssystem geworden ist. Damit sind uns unendliche Rechenvorteile und Rechenabkürzungen in die Hand gelegt, die wir auszunutzen haben, wie denn das ganze Rechnen durch den Parallelismus zwischen dem Decimalsystem und den Währungszahlen eine ungemeine Erleichterung erfahren hat. Wir führen nur einzelne Beispiele an:

Soviel ₰ das Stück, soviel ℳ das Hundert,

und umgekehrt, wie auch bei den folgenden Sätzen:

Soviel ₰ das l, soviel ℳ das hl.
Soviel ₰ das cm, soviel ℳ das m.
Soviel ₰ das Ar, soviel ℳ das Hektar.
Soviel % das Kapital bringt, soviel ₰ Zinsen bringt 1 ℳ.
Soviel % Rabatt, Gewinn &c., soviel ₰ erhält man pro Mark.

Das sind etliche von den Sätzen, die für schnelle und sichere Lösung angewandter Aufgaben aus dem Lebensverkehr seit Einführung der decimalen Währungen von so hervorragender Bedeutung sind, die durch die vielseitigste Übung in Fleisch und Blut der Schüler übergehen müssen. Sie sind die Basis des neuen Volksrechnens, das im neuen Deutschland auf neuen Münzen, Maßen und Gewichten sich aufbaut. Zu den Hunderten von Maßen und Gewichten der deutschen Staaten und Städte, die wir zum Nimmerwiederauferstehen am Neujahrstage 1872 zugrabe brachten, haben wir drei Jahre darauf das ganze Heer der Münzen gelegt, — Tote zu den Toten. Für die

bunte Mannigfaltigkeit nehmen wir mit Freuden die schlichte Zwillingseinheit: Mark und Pfennige, deren Herrschergebiet reichet, soweit der deutsche Adler seine Schwingen breitet, und durch welche das praktische Rechnen in den deutschen Schulen viel unnützen Ballastes entledigt worden ist.

18. VIII. **Der Rechengang muß im ganzen und einzelnen genetisch abgestuft werden.**

Der Gang, den der Unterricht im Rechnen zu nehmen hat, wird einerseits durch die Menge der Zahleinheiten, dann aber auch wesentlich durch die Fassungskraft und Leistungsfähigkeit der Kinder bestimmt. Er folgt dem Gesetze des Fortschreitens vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einzelnen zum Allgemeinen. Da aber das Vorgehende das Nachfolgende voraussetzen und begründen muß, also jede Stufe die Entwickelungsbasis für die ihr folgende darstellen muß, so schließt sich ebenso stetig an das Bekannte das Unbekannte. Bei Festhaltung dieses Prinzips wird der Gang lückenlos. Wenn dem Unterrichte, in welchem alle Operationen in einem logischen Zusammenhange zu einander stehen, die Einfachheit, die Übersichtlichkeit, der feste Zusammenhang und die lückenlose Stufenfolge fehlt, wenn insbesondere die Elemente nicht klar verstanden und die Grundlagen, auf denen weiter fortgebaut werden soll, nicht sicher fundamentiert sind, dann lassen sich höchstens wurmstichige Scheinfrüchte erzielen. Es läßt sich nun zwar nicht leugnen, daß gerade auf diese Forderung der lückenlosen Stufenfolge die meisten Leitfäden für den Rechenunterricht großes Gewicht legen; allein es läßt sich auch nicht in Abrede stellen, daß viele derselben an einer unglaublichen Überfüllung mit Stoffmassen und an nutzlosen Weitschweifigkeiten leiden, so daß der junge Lehrer vor lauter „Lückenlosigkeit" gerade erst recht zur Lückenhaftigkeit gelangt; denn wenn er solchen Führern folgt, dann ist es unmöglich, alles gleichmäßig zu üben und ohne Lücken zum Ziele zu kommen. Beschränkung des Stoffes, knappes Zusammenhalten und vorsichtiges Abwägen von Stoff und Zeit thut darum not, und dem jungen Lehrer ist aus diesem Grunde sehr zu empfehlen, das Nützliche vom Notwendigen zu scheiden, in erster Linie nur das letztere zu treiben und sich durch die mancherlei subtilen Haarspaltereien nicht vom geraden Wege abbringen zu lassen. Aber unverbrüchlich muß er daran festhalten, keinen Schritt vorwärts zu thun, bis das hinten Liegende begriffen und fest geworden ist. Das „nicht zu schnell" und das „nicht zu langsam" muß dem weisen Ermessen des Lehrers überlassen bleiben, weil der schnellere oder langsamere Fortschritt lediglich vom Bildungsstandpunkte und der Leistungsfähigkeit der Schüler abhängt. Sprungartiges Jagen führt nie zum Ziele und ist ein Hemmnis jedes gedeihlichen Fortganges. Junge Lehrer sind besonders davor zu warnen, daß sie sich nicht durch einzelne befähigte Schüler zu einem voreiligen Weitergehen verleiten lassen; es kommt nicht darauf an, daß einzelne Schüler gut rechnen können, sondern darauf, daß die ganze Klasse gefördert wird.

Für den grundlegenden Rechenunterricht, dem wir das erste Hundert

zuweisen, sind hinsichtlich der Anordnung des Stufenganges gegenwärtig zwei Methoden üblich: die gruppierende und die trennende. Die erste vereinigt die verschiedenen Operationen um die einzelne Zahl, die letztere um Zahlgruppen, Zahlstufen, Zahlräume ꝛc., indem sie die Operationen innerhalb dieser Zahlstufen entweder vollständig auseinanderhält, oder doch nur diejenigen mit einander verbindet, welche eine gemeinsame Basis haben. Der Begründer der **gruppierenden Methode** ist **A. W. Grube*)**. Er fordert organische Gliederung des Rechenstoffes aus dem Wesen der Zahl heraus, wo das arithmetische Objekt, nicht die Operation und Regel das Einteilungsprinzip abgiebt. Er verwirft somit die getrennten Übungen nach den vier Species, wenigstens für den Zahlraum von 1—100, betrachtet von der Eins an eine Zahl nach der andern, vergleicht und mißt sie mit der vorangegangenen, entwickelt alle ihre Eigenschaften, stellt alle möglichen Übungen an derselben an und sucht in dem Fortschreiten von Zahl zu Zahl eine immer reichere Entfaltung. Für diese allseitige Betrachtung und Bearbeitung jeder dieser 100 Stufen, die nicht alle in gleicher Ausdehnung behandelt werden, fordert Grube zwei Jahre, so daß im ersten Schuljahre der Zahlenkreis von 1—10, im zweiten der Zahlenkreis von 10—100 absolviert werden soll.

19. Die Grubesche Methode hat ihre Verehrer und ihre Gegner gefunden. **Für Grubes Art** hat man gesagt: a) Sie entspricht vollkommen der Forderung eines lückenlos fortgehenden Unterrichtes. b) Sie nimmt unausgesetzt die Denkkraft in Anspruch. c) Sie ist die extreme Verneinung alles Mechanismus und gedankenlosen Reihenbildens. d) Sie bewirkt eine gründliche Bekanntschaft mit der Zahl und ihren Eigenschaften. e) Sie bietet Gelegenheit, die durch mangelhaften Schulbesuch entstandenen Lücken annähernd vollständig oder wenigstens notdürftig auszufüllen*).

Gegen den Grubeschen Rechengang ist geltend gemacht: a) Es ist

---

*) „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage. Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung?" Von A. W. Grube (Berlin 1843, Verlag von Enslin). — Die 6. Auflage erschien 1881.

**) S. Dagott, Die Zahlen von Eins bis Hundert (Braunsberg 1855). — Scholz, Die Zahl-Denkübungen in elementarischer Allseitigkeit mit den Zahlengrößen von Eins bis Hundert (Breslau 1848).

Nach Grube sind bearbeitet: Bräunlich und Gottschalg, Volkstümliches Rechenbuch (Weimar 1857). — Heuner, Lehrgang des Rechenunterrichtes (Ansbach 1854). — Schmidt, Übungen im Rechnen (Nürnberg 1854). — Zähringer, Leitfaden für den Unterricht im praktischen Rechnen (Frauenfeld [Schweiz], 1854). — Erfurth, Rechenschule (Erfurt 1864). — Mühlpfordt, Arithmetisches Übungsbuch (Halle 1857). — Schütz, Neue Kopfrechenschule (Langensalza). — Salborn, Die Sach-Rechenmethode (München 1874). — Kaselitz und Geyger, Anleitung zum Rechen-Anschauungsunterricht (Berlin 1868).

Im Grubeschen Geiste, aber mit neuen, eigentümlichen Abänderungen seines Ganges: Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen, 6. Aufl. (Berlin 1872). Böhme redet der gleichzeitigen Behandlung der vier Species nur im Zahlenraum von 1—20 das Wort.

nicht geraten, so vielerlei Beziehungen einer Zahl, so viel verschiedene Rechenoperationen auf einmal vorzunehmen und den Schüler in verschiedene und zum Teil schwierige Vorstellungsweisen einzuführen. Der Unterricht muß auf der ersten Stufe die einzelnen Operationen mehr auseinanderhalten, als konzentrieren. b) Die ausgedehnten und schwierigen Bruchoperationen übersteigen die Fassungskraft des Anfängers. c) Die wichtigen Übungen im Summieren und Subtrahieren der Grundzahlen können nur in verkümmerter Weise getrieben werden. d) Der Lehrer wird übermäßig für die Unterstufe in Anspruch genommen. e) Es ist schwierig, von Anfang an schriftliche Aufgaben zu stellen. f) Das Weiterschreiben von Zahl zu Zahl wirkt ermüdend*).

20. Indem wir bei Aufstellung des untenstehenden, spezialisierten Lehrplanes für die Anschauungsstufe des Rechenunterrichtes den Grubeschen Prinzipien Rechnung getragen, haben wir uns doch nicht entschließen können, dem Grubeschen Gange streng zu folgen. Wir haben den Stoff nach dekadischen Kreisen gegliedert und innerhalb der beiden ersten diejenigen Operationen um die einzelnen Zahlen vereinigt, welche dieselbe gemeinsame Basis haben und sich wie Position und Negation, wie Bindung und Lösung zu einander verhalten, also Addieren und Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren. Die Elemente der Brüche schließen sich an die Division an.

Inbetreff der Gliederung, Auswahl, Verteilung, Stufengang und Begrenzung des Rechen-Lehrstoffes verweisen wir überhaupt auf den skizzierten Lehrgang und bemerken nur noch, daß nicht bloß im großen und ganzen, sondern auch im einzelnen das methodische Gesetz lückenlosen Fortschreitens seine Geltung hat. Danach ist die Reihenfolge der Übungen innerhalb jeder Rechenart so zu ordnen, daß jede folgende Übung durch die vorhergehende eingeleitet und vorbereitet wird. Von dem angehenden Lehrer aber müssen wir fordern, daß er diese Übungsreihen beherrscht und imstande ist, dieselben in Worten oder in Repräsentanten zum Ausdruck zu bringen. Nach dieser Seite hin zeichnen sich die neueren Rechenanweisungen und Lehrbücher, wie Hentschel, Böhme, Adam, Sobolewsky u. a. m., vorteilhaft aus, daß sie an die Stirn jeder neuen Operation oder Rechnungsart eine streng abgestufte Folge der Übungen in Form von Übersichten und Repräsentanten stellen.

21. IX. **Bei den grundlegenden Elementen ist bis zur völligen Beherrschung zu verweilen.**

In der streng stufenmäßigen Entwickelung und Weiterführung des Rechnens liegt die Notwendigkeit begründet, die Elemente desselben möglichst sicher und fest zu legen. Sie sind die Fundamente, auf denen

---

*) S. Sobelewsky, Rechenstudien (Glogau 1852). — Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht (Leipzig 1864). — Egger, Methodisch-praktisches Rechenbuch (Bern 1858). — Wulkow in Magers „Pädadogischer Revue“ 1852. — Dr. Bartholomäi nennt die Grubesche Methode „ein Instrument, mit dem nur Meister umgehen können“.

der Weiterbau ruht. In keinem Unterrichtsgegenstande rächt sich das Hasten und Übereilen so empfindlich und nachhaltig als im Rechnen. Ist es nicht eine niederbeugende Erfahrung, daß, trotz der 3 bis 4 Rechenstunden wöchentlich, viele Kinder, selbst in den Oberklassen gehobener Volksschulen, in den Operationen im ersten Hundert so langsam und unsicher sind? daß sie stocken, wenn gefordert wird: $37+39$, $91-46$, 4×18, $76:4$? Und doch bewegen sich die meisten Rechnungen und Berechnungen des praktischen Lebens in dem kleinen Zirkel von 1—100. Die Schuld liegt allein an dem unsoliden, schwankenden, nicht tief und fest gegründeten Unterbau. Man ist über den ersten Zehner, in dem doch die Präexistenz aller Operationen liegt, ebenso schnell hinweggegangen, wie über den zweiten mit seinen Grundaufgaben der Addition und Subtraktion. Man hat versäumt, die Resultate derselben bis zur äußersten Fertigkeit und absoluten Sicherheit einzuüben und gedächtnismäßig einzuprägen. Es fordert eben auch das Rechnen, wie jeder andere Unterricht, seine **Memorierstoffe**, d. h. ein gewisses Maß positiven Wissens und unverlierbaren Eigentums, ein immer parates Handwerkszeug. Dazu gehört selbstverständlich das Einmaleins*) und das Einsdurcheins, in denen sofortiges, schlagfertiges Können erzielt werden muß. In der völligen Beherrschung der vier „Einsen" („Einsundeins", „Einsvoneins", „Einmaleins", „Einsdurcheins" oder „Einsineins"), in der fast bewußtlosen, mechanischen Geläufigkeit der elementaren Operationen mit den Grundzahlen, in dem gedächtnismäßigen Angeben aller Summen, Differenzen, Produkte und Quotienten im Bereiche des ersten Hunderts, liegt das ganze Geheimnis aller Rechensicherheit und Rechenfertigkeit in den Operationen mit größeren Zahlen. „Wer das Kleine nicht acht't, hat des Großen nicht Macht." — Aber auch jede andere Rechenart hat ihre Elemente, ihren Grundstock elementarer Übungen, die erst zum vollen, klaren Verständnis und zur völligen, mechanischen Fertigkeit gebracht werden müssen, wenn ihre nachfolgenden Stufen eine solide Basis haben sollen. Zu diesen Elementarübungen ist auch immer wieder zurückzukehren; denn fleißige Repetitionen sind vor allem beim Rechenunterrichte notwendig, und das Repetieren der Elemente muß einen integrierenden Teil jeder Rechenstunde bilden. Es ist das Kontrollieren des „eisernen Bestandes", mit dem der Schüler wirtschaften soll. Daß diese Wiederholungen den Schülern interessant gemacht werden, und daß sie nicht zu einer geistlosen Wiederkäuerei oder zu einer die Freudigkeit des Kindes erschlaffenden Pedanterie herabsinken, ist wesentlich des Lehrers Sache.

---

*) Nach Adam Riese ist das Einmaleins Schlüssel und Fundament des ganzen Rechnens: „Lerne fleißig das Einmalein, so wird dir alle Rechnung gemein." Aber es soll nicht gedächtnismäßig angeeignet, sondern vom Schüler durch wiederholtes anschauliches Zuzählen der gleichen Summanden selbständig gebildet und ausgerechnet und auf diesem Wege von ihm auch wieder gefunden werden, wenn es seinem Gedächtnisse entschwunden ist. Um es zum Eigentum desselben zu machen, bedarf es in der Schule der vielseitigen Durcharbeitung und tüchtigsten Übung. Versäumnis der Entwickelung und Übung macht das Einmaleins zum schweren Kreuz des Lehrers und der Schüler.

22. Zu den grundlegenden Elementen gehört besonders auch die genaue Kenntnis des **Zehnersystems**. Wenn diese überhaupt Recheneinsicht und Rechenfertigkeit in ganz außerordentlicher Weise fördert, so ist sie nach Einführung der decimalen Währungen*) geradezu unumgänglich notwendig geworden. Unser Volk mißt, wiegt, zahlt decimal; es muß decimal rechnen, — decimal denken können. Hiernach ist die Frage, ob die Decimalbruch-Rechnung auch in die einfachsten Schulverhältnisse einzuführen ist, müßig. Die Decimalbrüche sind Systembrüche, also Brüche, welche dem Grundgesetze des dekadischen Zahlensystems unterliegen. Demselben Gesetz folgt aber auch die Einteilung der Münzen, Maße und Gewichte. Deshalb ist die Bekanntschaft mit den Decimalbrüchen allgemeines Bedürfnis, und es ist notwendig, die Decimalbruch-Form — mit den gemeinen Brüchen — von Anfang an in den Rechenunterricht aufzunehmen, wenn auch in der einfachsten angewandten Form, also sie nicht, wie es in mehreren Rechenbüchern geschehen, an das Ende des Kursus für das Volksschulrechnen zu stellen. Denn es gewähren diese Brüche, da sie wie ganze Zahlen geschrieben werden, dieselben Vorteile und Erleichterungen, welche bei dem Rechnen mit ganzen Zahlen auftreten; sie gewähren außerdem noch ganz besondere eigentümliche Abkürzungen, die in dem Wesen des Zehnersystems begründet sind. Auf jeder Stufe erfahren die Decimalbrüche eine zweckmäßige Erweiterung, bis sie im Anschlusse an die entsprechenden Lehrstücke der gemeinen Bruchrechnung einer eingehenden und zusammenfassenden Behandlung unterliegen, wie das auch von Kentenich, Menzel, Böhme u. a. m. bereits ausgesprochen und verwirklicht ist. Es ist daher eine ungerechtfertigte pädagogische Enthaltsamkeit, den Kindern des Volkes in Stadt und Land ferner die praktischen Vorteile der Decimalbruch-Rechnung vorzuenthalten. Wir Lehrer müssen die Pioniere der Dekadik werden und durch straffe Konzentrierung des Rechenstoffes um das dekadische System den gebieterischen Forderungen des Lebens Rechnung tragen. Haben wir früher die 12, 15, 30 2c. bevorzugt, jetzt ist die 10, 100, 1000 in die Rechte dieser Zahlen getreten.

Von wesentlicher Bedeutung für die Einführung der Schüler in das decimale Sortensystem sind die von dem Bundesrate in dem Beschluß vom 8. Oktober 1877 ins Auge gefaßten Punkte: „a) Übereinstimmung im Gebrauche abgekürzter Bezeichnungen der Maße und Gewichte; b) Beschränkung der abgekürzten Bezeichnungen auf den engeren Bereich des wirklichen Erfordernisses, wodurch in selbstverständlicher Folge die Anwendung der Maßeinheiten im Rechnen im wesentlichen die gleiche Beschränkung erhält; c) eine solche Schreibweise, durch welche der decimale Charakter des neuen Systems zur vollen Geltung gelangt."

Die hiernach am 13. Dezember 1877 erlassene Ministerialverfügung enthält zugleich eine Zusammenstellung der abgekürzten Maß- und Ge-

*) Die neue Maß- und Gewichtsordnung (Gesetz des Norddeutschen Bundes vom 17. August 1868) trat am 1. Januar 1872 in Kraft. Die Münzgesetze vom 4. Dezember 1871 und 9. Juli 1873 bereiteten die Einführung der Reichswährung (1. Januar 1875) vor.

wichtsbezeichnungen, welche fernerhin einzig und allein zur Anwendung kommen sollen:

A. Längenmaße: Kilometer = km; Meter = m; Centimeter = cm; Millimeter = mm.

B. Flächenmaße: Quadratkilometer = qkm; Hektar = ha; Ar = a; Quadratmeter = qm; Quadratcentimeter = qcm; Quadratmillimeter = qmm.

C. Körpermaße: Kubikmeter = cbm; Hektoliter = hl; Liter = l; Kubikcentimeter = ccm; Kubikmillimeter = cmm*).

D. Gewichte: Tonne = t; Kilogramm = kg; Gramm = g; Milligramm = mg.

Bei der Schreibung sollen folgende Regeln innegehalten werden:

1) Den Buchstaben werden Schlußpunkte nicht beigefügt.
2) Die Buchstaben werden an das Ende der vollständigen Zahlenausdrücke — nicht über das Decimalkomma derselben — gesetzt, also 5,37 m, nicht 5 m 37 und nicht 5 m 37 cm.
3) Zur Trennung der Einerstellen von den Decimalstellen dient das Komma — nicht der Punkt. Sonst ist das Komma bei Maß- und Gewichtszahlen nicht anzuwenden, insbesondere nicht zur Abteilung mehrstelliger Zahlenausdrücke. Solche Abteilung ist durch Anordnung der Zahlen in Gruppen zu je 3 Ziffern, vom Komma aus gerechnet, mit angemessenem Zwischenraum zwischen den Gruppen zu bewirken.

23. X. **Jede Rechenstunde soll eine Sprechstunde und eine Schönschreibstunde sein.**

Ob der Lehrer im Unterrichte weiterschreiten, oder ob er bei dem behandelten Stoffe länger verweilen muß, hängt, wie oben bereits gesagt wurde, von dem erlangten Verständnisse der Schüler und der erworbenen Sicherheit und Fertigkeit ab. Das Verständnis giebt sich aber in erster Linie durch die Sprache kund. Aus der Sprachweise, aus der Art der mündlichen Darstellung kann der Lehrer einen Schluß auf den Grad ihres Verständnisses machen. Ist diese unklar und unbestimmt, unbeholfen und stockend, breit und weitschweifig, ohne Farbe und Accent, so ist das ein sicheres Kennzeichen, daß Einsicht und Verständnis fehlen. Das Wort giebt dem Gedanken die Form und macht ihn objektiv. Ist also der Gedanke klar, so wird ihn auch das Kind in klaren, bestimmten Worten aussprechen können. Absurd ist die Entschuldigung, etwas deutlich verstanden zu haben, ohne es aussprechen zu können; denn wortarm ist unsere Sprache nicht, sie hat Worte für jeden Gedanken, für jede Vorstellung. Um ein verständiges Rechnen zu erzielen, empfehlen wir dem Lehrer das Studium des Büchelchens von Hentschel: „100 Rechenaufgaben elementarisch gelöst", raten ihm aber auch, nach dieser Weise nicht allein das mündliche Vorrechnen der Schüler im allgemeinen recht fleißig zu üben, sondern dasselbe auch so einzurichten, daß nach dem Vorrechnen der befähigten Schüler beson-

*) Die Ausdrücke Decimeter, Quadratdecimeter und Kubikdecimeter sind also nicht mehr in Anwendung zu bringen.

ders durch Nachrechnen die s ch w ä ch e r e n Schüler unter die logische **Zucht der Sprache** gestellt werden. Dabei enthalte er sich soviel als möglich des Einhelfens, weil man dadurch die Meinung des Wissens und Könnens erweckt, das doch nicht vorhanden ist. „Alles Leiten, Gängeln, Dazwischenreden und Drängen zur Antwort stört den Gedankenablauf, und es ist psychologisch begründet, daß die Hilfe, welche geboten wird, um so mehr nötig bleibt, je länger sie geleistet wird" (Dr. Bartholomäi). Wenn so der Lehrer selbständiges, bestimmtes, korrektes, betontes Sprechen mit Energie fordert, wenn er ab und zu die Auflösungen vollständig wörtlich, mit allen Schlüssen, aber kurz und bündig, niederschreiben läßt, dann steht sein Rechenunterricht im Dienste des Sprachunterrichtes und fördert diesen. Größere zusammengesetzte Aufgaben müssen vor dem Ausrechnen gegliedert, d. i. in ihre Unteraufgaben zerlegt, und es muß der Gang, der ganze Verlauf der Rechenarbeit festgestellt werden.

24. Unserer obigen z w e i t e n Forderung gemäß hat der Lehrer darauf zu halten, daß die Operationszeichen (× — + :) und die Ziffern recht d e u t l i ch, letztere auch, falls es die Operation (Addition und Subtraktion) verlangt, in gerader Linie v e r t i k a l unter einander geschrieben, daß die Bruchstriche wagerecht gestellt und sauber gezogen und die Sortenbenennungen in der bestimmten Abkürzung dargestellt werden, daß das Verfahren ü b e r s i ch t l i ch sei und dem Gange der Auflösung entspreche 2c. Letzteres namentlich erleichtert dem Lehrer die Durchsicht und giebt ihm ein Mittel an die Hand, die Richtigkeit und Klarheit der Auffassung zu kontrollieren. Ferner muß der Lehrer, der es mit der obigen Forderung genau nimmt, verlangen, daß das gefundene Resultat am Ende der Rechnung noch einmal abgeschrieben werde, und zwar mit Wiederaufnahme der in der Aufgabe gestellten Frage, so daß ein vollständiger Satz entstehe, und endlich, daß die Rechenhefte, welche die schon auf der Tafel gerechneten und für richtig befundenen Exempel enthalten und vom Lehrer von Zeit zu Zeit angesehen werden müssen, r e ch t s a u b e r und r e i n l i ch gehalten werden. Unreinliche, besudelte und schlecht geschriebene Rechenhefte geben Zeugnis, daß dem Lehrer der ästhetische Sinn und die nötige Umsicht fehlt, wogegen die Sauberkeit der Bücher ein sicheres Erkennungszeichen einer guten Disziplin und eines gewandten Lehrgeschickes sind. **Deutliche Ziffern und schöne Schrift** sind zudem ein nicht zu unterschätzendes Bewahrungsmittel vor Rechenirrtümern.

Daß die **Rechenbücher** der Kinder übrigens nicht zum Diktieren unverstandener R e g e l n und nicht zum häuslichen Auswendiglernen benutzt werden dürfen, versteht sich von selbst. Es ist zwar wahr: „Was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nachhause tragen"; allein es ist auch wahr, daß eine derartige Diktiermethode eine Unmethode ist. Selbst das Diktieren der A u f g a b e n sollte soviel wie möglich vermieden werden. Die Zeit ist zu kostbar, und die Anschaffung eines g e d r u ck t e n A u f g a b e n h e f t e s ist deshalb für die Schüler nicht allein empfehlenswert, sondern sogar notwendig, zudem durch amtliche Vorschrift geboten. Die Wichtigkeit einer solchen in der Hand der Schüler befindlichen Aufgabensammlung liegt sonnenklar am Tage; denn ein derartiges, nach päda-

gogischen Grundsätzen geordnetes Exempelbuch erspart dem Schüler wie dem Lehrer nicht allein viele Zeit, die zu Besserem verwendet werden kann, sondern befördert auch die Selbstthätigkeit und Rechengewandtheit und giebt Stoff bei Beschäftigung mehrerer Abteilungen im Rechenunterrichte und zu häuslichen Übungen*). Inbetreff der letzteren möchten wir dringend vor massenhaften Pensen warnen und dem Lehrer empfehlen, die zu stellenden Aufgaben vorher nach ihrer Schwierigkeit zu prüfen und die Art ihrer Lösung durchzusprechen. Zu keiner häuslichen Arbeit wird mehr Hilfe begehrt und gewährt, als zum Rechnen. Mit der Selbständigkeit ist es aber dann am Ende. Es ist nun keineswegs notwendig, daß das betreffende Aufgabenbuch Exempel in Überfülle habe; denn eine derartige Sammlung soll weniger erschöpfend, sondern mehr anregend sein; aber wünschenswert ist es, wenn dasselbe auch zum mündlichen Rechnen benutzt werden kann. Der Lehrer ist dann zeitweise des Aufgabenstellens überhoben, das ist Zeit- und Kraftersparnis; die Schüler sind der drückenden Last des Aufgabenmerkens los und können sich beim Aufsuchen der Lösung freier bewegen, das ist ein intellektueller Gewinn. Für die einklassige Volksschule, in der vier Abteilungen**) gleichzeitig zu beschäftigen sind, ist diese Einrichtung des Handrechenbuches der Kinder von besonderer Bedeutung. Während zwei Abteilungen das Erlernte schriftlich üben, rechnen die übrigen Abteilungen mündlich, entweder unter Leitung des Lehrers, oder eines Helfers. Die Abteilungen, welche sich selbst zu beschäftigen haben, können auch leichtere Aufgaben im Kopfe ausrechnen und notieren dann nur das Resultat. Wünschenswert ist ferner, daß das für die Hand des Lehrers bestimmte Rechenheft unmittelbar neben jeder Aufgabe auch das „Facit“ derselben enthält. Welche Erleichterung und welche Vorteile ein solches Beieinanderstehen von Frage und Antwort gewährt, wird der Praktiker leicht zu beurteilen verstehen.

Nach obenstehenden Grundsätzen und untenstehendem Lehrplane, sowie in vorstehender Einrichtung ist das „Rechenbuch für die abschließende Volksschule von Hentschel und Jänicke“ (6 Hefte, à 16 u. 20 Pf.; Leipzig, Merseburger) bearbeitet, das bereits in vielen Volksschulen von Stadt und Land gebraucht wird.

Lehrplan für den Unterricht im Rechnen.

Der Gang des Unterrichtes und der Gliederung des Stoffes wird nach dekadischen Kreisen bestimmt. Zahlenkreis: a) 1—10; b) von 1—20; c) von 1—100; d) 1—1000; e) der unbegrenzte Zahlenraum.

Innerhalb jedes dieser Zahlengebiete ist der Schüler in allen Arten und Formen der Zahlenbildung und Zahlenveränderung zu üben, soweit diese dem Grade seiner

---

*) Es kommt aber darauf an, daß der Lehrer die Rechenhefte in rechter Weise benutzt. Vgl. Saro: „Über den Gebrauch der Schüler-Aufgabenhefte beim Rechenunterrichte“, in Kehrs „Pädagogischen Blättern“ 1885, Nr. 2, S. 117.

**) Mit weniger als vier Abteilungen kommt man in der einklassigen Schule nicht aus; es liegt aber nicht die mindeste Nötigung vor, mehr als vier Rechenabteilungen zu bilden. Vier Abteilungen zweckmäßig zu beschäftigen, ist schon ein Meisterstück.

geistigen Fähigkeiten entsprechen. Jedes neue Zahlengebiet gestaltet sich zu einer Weiterentwickelung des vorhergegangenen und bringt immer reichere Entfaltung der verschiedenen Zahlenkombinationen, deren Keime im Boden des ersten Zehners liegen. So ordnet sich der Unterricht, von der Eins ausgehend und allmählich in immer weiter gezogenen konzentrischen Ringen fortschreitend, zu einem organisch zusammengefügten Ganzen mit drei Hauptstufen: Fundament, Stockwerk, Dach, die der Dreiteilung der Volksschule in der Entwickelung des kindlichen Geistes kongruent sind:

1. Die Unter- oder Anschauungsstufe, der grundlegende Unterricht (1.—3. Schuljahr), enthält die Operationen in den Zahlenkreisen von 1—10, 1—20, 1—100.
2. Die Mittel- oder Vorstellungsstufe, der weiterführende Unterricht (4.—5. Schuljahr), umfaßt die Operationen im ersten Tausend und im unbegrenzten Zahlenraum.
3. Die Ober- oder Urteilsstufe, der abschließende Unterricht (6.—8. Schuljahr), giebt eine zusammenfassende und tiefer gehende Spezialbehandlung der Bruchrechnung, sowie der Rechnungen des bürgerlichen Lebens.

Erstes Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 1—20, und zwar im ersten Semester die vier Species im Zahlenkreise von 1—10, im zweiten von 1—20.

Der erste Zehner.

Erster Gang durch den Zahlenraum von 1—10: Auffassen und Benennen der Grundzahlen

Mündliche Übungen: a) Veranschaulichungen des Wertes der Zahlen von 1—5. b) Anwendung der gewonnenen Anschauung. c) Durchsprechen der Zahlenreihe vor- und rückwärts. d) Erweiterung und Einübung des Zahlenumfanges von 5—10 durch Anschauen, Anwenden, Zählen. e) Zählen vor- und rückwärts innerhalb kleiner Abschnitte aus der Zahlenreihe. f) Zählen mit Überspringen einer oder mehrerer Zahlen oder mit Weglassung bestimmter Zahlen. g) Betrachten und Angeben des Verhältnisses einer Zahl zu den Nachbarzahlen.

Schriftliche Übungen: a) Darstellung der Zahlenreihe in verschiedenen Zeichen und verschiedener Form. b) Zeichnen sogenannter Zahlenbilder. c) Darstellen einfacher Figuren durch eine bestimmte Anzahl von Strichen.

Zweiter Gang durch den Zahlenraum: Zerlegen der Zahlen und die darangeknüpften Operationen: Addieren und Subtrahieren.

Mündlich: a) Anschauliche Zerlegung jeder Zahl der Reihe nach in zwei Elemente und Anknüpfen der Addition und Subtraktion an jede Zerlegung. Die gewonnenen Resultate müssen durch unausgesetzte Übung Sache des Gedächtnisses werden und ihre sofortige Anwendung auf wirklich bekannte Verhältnisse aus dem Lebens- und Anschauungsbereiche der Schüler finden. b) Reihenadditionen und -subtraktionen. c) Freies Zuzählen und Abziehen in reinen, benannten und angewandten Aufgaben. d) Erweiterte und vermischte Aufgaben in reinen und eingekleideten Zahlen.

Schriftlich: a) Zeichnen der Zahlenbilder in bestimmter und freier Form mit verschiedenen Zeichen (Punkte, Ringe, Kreuze zc.). b) Schreiben der Ziffern. c) Additions- und Subtraktions-Reihen.

Dritter Gang durch den Zahlenraum: Zerfällen der Zahlen und die daran geknüpften Operationen: Multiplizieren und Dividieren.

Mündlich: a) Anschauliche Zerfällung jeder Zahl in Einer und Anknüpfen der Multiplikation und Division mit Eins. b) Anschauliche Zerfällung der 4, 6, 8, 10 in Zweier, der 6 und 9 in Dreier, der 4 und 8 in Vierer, der 5 und 10 in Fünfer, und Anknüpfen der Multiplikation und Division mit 2, 3, 4 und 5. c) Auffassen jeder Zahl als Kollektivzahl und Anknüpfen der Multiplikation. Die vielseitigste Übung muß auch hier das gedächtnismäßige Einprägen und Behalten der entwickelten Resultate fördern. d) Freies Multiplizieren und Dividieren mit reinen und konkreten Werten. e) Multiplikations- und Divisions-Reihen. f) Erweiterte und vermischte Aufgaben. g) Reihen-Anwendungen beider Operationen zu den einfachsten Formen der multiplikativen und divisiven Regeldetri (Schluß von der Einheit auf die Mehrheit und von der Mehrheit auf die Einheit).

Die beiden Formen des Messens und Teilens werden von Anfang an scharf auseinandergehalten. Inbetreff des Messens (Enthaltenseins) sind drei Fragen stereotyp: a) Wievielmal ist eine gegebene Zahl in einer andern enthalten? b) Welche Zahl ist so- und sovielmal in einer gegebenen Zahl enthalten? c) In welcher andern Zahl ist eine gegebene Zahl so- und sovielmal enthalten? Inbetreff des Teilens ist zu fragen: a) Wieviel beträgt ein bestimmter Teil von einer gegebenen Zahl? b) Von welcher Zahl ist eine gegebene Zahl ein bestimmter Teil? c) Welcher Teil ist eine gegebene Zahl von einer andern?

Schriftlich: a) Reihenaufgaben. b) Freie Aufgaben von der Wandtafel, von Zifferstäben oder aus der Rechenfibel.

Vierter Gang durch den Zahlenraum: Die ersten Elemente der Brüche.

Nur mündlich: a) Einführung, Erläuterung und Anwendung der Ausdrücke Halbe, Viertel, Achtel im Anschluß an das Dividieren. b) Anschauliche Entwickelung der Halben, Viertel und Achtel. c) Zusammenzählen und Abziehen der aufgefaßten gleichnamigen Bruchwerte.

Vielfache Anwendung auf wirkliche Verhältnisse.

Der zweite Zehner.

Erster Gang durch den Zahlenraum von 1, resp. 10—20: Auffassen und Benennen der Zahlen.

Mündlich: a) Veranschaulichen der Begriffe Einer und Zehner. b) Anschauliches Bilden der Zahlen von 11—20. c) Auflösen und Zusammenfassen in und außer der Reihe. d) Zählen vorwärts und rückwärts, auch von verschiedenen Anfangspunkten und mit Überspringen und Weglassen. Gerade und ungerade Zahlen. e) Zählen konkreter Größen. f) Betrachten und Angeben des Verhältnisses einer Zahl zu den Nachbarzahlen, resp. Bestimmung der Lage einer Zahl.

Schriftlich: a) Schreiben der Zahlen vor- und rückwärts, ohne und mit Überspringen; gerade und ungerade Reihen. b) Schreiben von Auflösungs- und Zusammenfassungsreihen.

Zweiter Gang durch den Zahlenraum: Zerlegen und Anknüpfen der Addition und Subtraktion.

Mündlich: a) Anschauliche Zerlegung jeder Zahl in zwei Elemente. (Alle Möglichkeiten dieser Art werden erschöpft und die daraus resultierenden Zahlenveränderungen an jeden einzelnen Fall sofort angeschlossen, bis zur Schlagfertigkeit geübt und angewendet). b) Reihenbildungen für Addition und Subtraktion, letztere auch in der Form des Unterschiedes. c) Freies Zuzählen und Abziehen mit reinen und realen Größen, auch mit wechselnden Ausdrucksweisen bei den reinen Operationen. d) Erweiterte und vermischte Aufgaben, besonders verbundenes Addieren und Subtrahieren.

Schriftlich: a) Additions- und Subtraktionsreihen. b) Verbundenes Addieren und Subtrahieren. c) Aufgaben von der Wandtafel, von Zifferstäben oder aus der Rechenfibel.

Dritter Gang durch den Zahlenraum: Zerfällen der Zahl und Anknüpfen der Multiplikation und Division.

Mündlich: 1) Die Zwei bis Zwanzig. a) Anschauliche Zerfällung der geraden Zahlen in Zweier und Anknüpfung des Vervielfältigens, Teilens und Messens. Jedes gefundene Resultat ist in lebendige Beziehung zur Wirklichkeit zu setzen, soweit diese im Anschauungskreise liegt. b) Einübung der Zweierreihe in verschiedener Form. c) Freie Aufgaben in reinen, benannten und angewandten Zahlen, auch in der einfachsten Form der Regeldetri. d) Dividieren mit Resten. — 2) Die Drei bis Achtzehn, die Vier bis Zwanzig u. s. w., in demselben Stufengange, in derselben Weise und in denselben Übungen, wie die Zwei.

Schriftlich: a) Reihenaufgaben, später auch mit Addieren und Subtrahieren verbunden. b) Reihenaufgaben mit Resten. c) Aufgaben von der Wandtafel, von Ziffernstäben und aus der Rechenfibel.

Vierter Gang durch den Zahlenraum: Erweiterung der ersten Elemente der Brüche.

Nur mündlich: a) Wiederholung und Weiterführung der Halben, Viertel und Achtel. b) Einführung, Erläuterung und Anwendung der Bruchteil-Frage für

Drittel und Sechstel, Fünftel und Zehntel. c) Anschauliche Entwickelung und Auffassung der Drittel und Sechstel, Fünftel und Zehntel. d) Zusammenzählen und Abziehen der aufgefaßten gleichnamigen Brüche. (Bei dem Zusammenzählen geht die Summe der Brüche nie über das Ganze hinaus; bei dem Abziehen findet keine Auflösung eines Ganzen statt) e) Verwandeln der Ganzen in Bruchteile und der unechten Brüche in Ganze.

Alle Übungen selbstverständlich in benannten und reinen Größen.

Den Abschluß des zweiten Zehners bildet eine Wiederholung nach Grubescher Methode.

Zweites Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 1—100, und zwar im ersten Semester Addieren und Subtrahieren, im zweiten Multiplizieren und Dividieren und Weiterführung der Elemente des Bruchrechnens*):

1. Einführung in den Zahlenraum: a) Anschaulicher Aufbau des ersten Hunderts durch Zehner. b) Ausbau jedes Zehners durch Einer. c) Auflösen und Zusammenfassen. d) Zählen vor- und rückwärts in kleinen Abschnitten mit dazwischenliegenden Übergängen in einen neuen Zehner, mit Überspringen oder Weglassen einer oder mehrerer Zahlen. Gerade und ungerade Zahlen. e) Bezeichnung der Lage einer Zahl.
2. Addieren: a) von zwei Summanden. Durcharbeitung methodisch abgestufter Übungsgruppen. Benannte und angewandte Aufgaben schließen sich jeder Übungsgruppe sofort an. b) Reine und angewandte Reihen. c) Freie Aufgaben, auch mit Hilfe einer Zahlentabelle. d) Addieren von drei und mehr Summanden.
3 Subtrahieren: a) Durcharbeitung methodisch abgestufter Übungsgruppen b) Reihenbildungen. c) Fortgesetzte Subtraktionen. d) Verbundene Additions- und Subtraktionsreihen.
4. Multiplizieren: a) Bildung von Produkten aus zwei Grundzahlen: das kleine Einmaleins. Anschauliche Entwickelung und rationelle Einübung desselben; letztere in den verschiedensten reinen und angewandten Formen, auch in Resolutionsreihen auf Grund der Anschauung der Münzen, einiger Maße und Gewichte. b) Bildung von Produkten aus Grundzahlen und Zehnerzahlen. c) Reihenbildungen. d) Multiplizieren in Verbindung mit Addieren und Subtrahieren. e) Freie Aufgaben, auch in der Form der Regeldetri.
5. Dividieren: a) Anschauliche, teilweise wiederholende Entwickelung der Quotienten aus der Zweier-, Dreier-, Vierer- u. s. w. Reihe (durch das Einmaleins bereits vorbereitet). b) Reihenbildungen, auch in der Form der anschaulichen Reduktion. c) Freie Aufgaben mit Messen und Teilen. d) Anwendung auf Regeldetri. e) Dividieren mit Resten. f) Teilen und Messen der Zahlen außerhalb des Bereiches des kleinen Einmaleins.
6. Bruchrechnen: a) Auflösen ganzer Zahlen in Brüche. b) Verwandeln unechter Brüche in ganze Zahlen. c) Addieren und Subtrahieren gleichnamiger Brüche. d) Vervielfachen der einfachen und mehrfachen Teile eines Ganzen.

Drittes Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Species im Zahlenraume von 1—100 in mehrfach benannten Zahlen, und zwar im ersten Semester Addieren und Subtrahieren, im zweiten Multiplizieren, Dividieren und Weiterführung des Bruchrechnens:

1. a) Addieren reiner und einfach benannter Zahlen zur Befestigung und Weiterführung. b) Resolvieren und Reduzieren mit den Währungszahlen 10, 12, 15. c) Zurückführen gebräuchlicher Bruchteile der Kollektivsorten auf kleinere Sorten. d) Addieren ungleich benannter Zahlen, zunächst nur zwei Sorten. Es kommen zur sinnlichen Vorführung und Durcharbeitung Mark und Pfennige, Meter und Centimeter, Hektoliter und Liter, Tag und Stunde, Wochen und Tage, Jahr und Monat, Dutzend und Stück, Schock und Mandel, Mandel und Stück.

---

*) Für die schriftliche Übung verweisen wir auf die Rechenhefte für die Hand der Schüler, die nach obigem Lehrplane gearbeitet sind.

2. a) *Subtrahieren* reiner und einfach benannter Zahlen zur Befestigung und Weiterführung. b) Subtrahieren ungleichnamiger benannter Brüche der Kollektivsorten unter Zurückführung derselben auf kleinere Sorten. c) Die Anfänge der Zeitrechnung. Berücksichtigung der drei Hauptfälle: Zeitdauer, Anfangs- und Endpunkt.
3. a) *Multiplizieren* reiner und einfach benannter Zahlen zur Befestigung und Weiterführung. b) Zerlegung der Zahlen in Grundfaktoren und Zusammensetzung der letzteren zu Produkten. c) Multiplizieren einfacher und mehrfacher Bruchteile von Kollektivsorten durch ganze Zahlen. d) Multiplizieren mehrfach benannter Zahlen.
4. a) *Division* reiner und einfach benannter Zahlen, vorherrschend durch einstelligen Divisor, zur Befestigung und Weiterführung. b) Wiederaufnahme der Produkten- und Primzahlen. c) Dividieren ungleichnamiger benannter Bruchteile unter Zurücklassung auf kleinere Sorten durch ganze Zahlen. d) Teilen mehrfach benannter Zahlen.
5. *Bruchrechnen*: a) Verwandeln und Einrichten ganzer und gemischter benannter Zahlen in Brüche. (Beschränkung auf $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$.) b) Verwandeln benannter unechter Brüche in ganze und gemischte Zahlen. c) Wiederholung der Elemente der vier Species mit gemeinen Brüchen. d) Entwickelung der einstelligen, reinen und angewandten Decimalbrüche und Elementaroperationen mit denselben.

Viertes Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Species im unbegrenzten Zahlenraume mit einfach und mehrfach benannten Zahlen. Weiterführung der Elemente der Decimalbrüche. Im ersten Semester die Operationen im ersten Tausend, im zweiten im unbegrenzten Zahlenraume.

Das erste Tausend.

1. *Einführung in den Zahlenraum*: a) Aufbau durch Hunderte und Ausbau derselben durch Zehner und Einer. b) Auflösen, Zusammenfassen, Bestimmen der Lage einer Zahl, Zählen.
2. a) *Addieren* reiner und einfach benannter Zahlen. b) Resolvieren und Reduzieren mit sämtlichen Währungszahlen. c) Addieren mehrfach benannter Zahlen
3. a) *Subtrahieren* reiner und einfach, b) mehrfach benannter Zahlen. c) Wiederaufnahme und Erweiterung der Zeitrechnung.
4. a) *Multiplizieren* reiner und einfach, b) mehrfach benannter Zahlen. c) Preis-, Gewinn-, Verlust-, Rabatt-, Zinsrechnung in der Form der einfachen Multiplikations-Regeldetri (Schluß von der Einheit auf die Vielheit), ohne Brüche
5. a) *Dividieren* reiner und einfach, b) mehrfach benannter Zahlen. c) Die bürgerlichen Rechnungsarten wie unter 4c in der Form der einfachen Divisions-Regeldetri (Schluß von der Vielheit auf die Einheit, später Schluß von der Vielheit auf die Vielheit mit Zurückgehen auf die Einheit), ohne Brüche. d) Durchschnittsrechnung.
6. *Bruchrechnen*: a) Die Reste bei der Division werden in Bruchform ausgedrückt. b) Entwickelung der zweistelligen Decimalbrüche und Elementaroperationen mit denselben.

Der höhere Zahlenraum:

1. *Numerieren*, höchstens bis 10 Millionen. Das Zehnersystem. Entwickelung der dreistelligen Decimalbrüche.
2. *Die vier Species* in reinen, einfach und mehrfach benannten Zahlen. Weiterführung der Zeit- und Durchschnittsrechnung, der Regeldetri und der bürgerlichen Rechnungsarten.
3. *Bruchrechnen*: a) Teilung der Reste. b) Einführung der Decimalbrüche im Anschluß an das Numerieren und das metrische System. c) Lesen und Schreiben der Decimalbrüche. Weiterführung der Elementarübungen mit denselben.

Fünftes Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Species in decimalen und in gemeinen Brüchen, und zwar im ersten Semester Vorübungen zum Bruchrechnen, Addieren und Subtrahieren mit Brüchen, im zweiten Multiplizieren, Dividieren und Regeldetri.

1. Zusammenfassende Wiederholung und weitere Ausführung der Vorübungen zum Bruchrechnen: a) Entstehung, Arten, Wertvergleichung der Brüche. b) Verwandeln der Ganzen und Einrichten der gemischten Zahlen. c) Zurückführen unechter Brüche auf Ganze und gemischte Zahlen. d) Bildung, Schreibung und Zerlegung der Decimalbrüche. e) Verwandeln der gemeinen Brüche in Decimalbrüche. f) Resolutionen und Reduktionen gemeiner und Decimal-Brüche. g) Erweitern, Kürzen und Gleichnamigmachen der Brüche.
2. Addieren: a) mit gleichnamigen, b) mit ungleichnamigen, c) mit Decimalbrüchen in reinen, einfach und mehrfach benannten Werten.
3. Subtrahieren: a) mit gleichnamigen, b) mit ungleichnamigen, c) mit Decimal-Brüchen in reinen, einfach und mehrfach benannten Größen. d) Weiterführung und Abschluß der Zeitrechnung.
4. Multiplizieren gemeiner und benannter gemeiner und decimaler Bruchzahlen: a) durch Ganze, b) durch Brüche. c) Regeldetri.
5. Dividieren (Teilen und Messen); der Quotient ist a) eine ganze Zahl, b) eine Bruchzahl. Regeldetri.
6. Die bürgerlichen Rechnungsarten im Anschlusse an die Regeldetri. (Schluß von einer Vielheit auf ein ganzes Vielfache oder auf einen aliquoten Teil desselben; Schluß von einer Vielheit auf eine andere durch den gemeinschaftlichen Teiler oder durch die Einheit.)

Sechstes Schuljahr. (Wöchentlich 3 Stunden.)

Ziel: Zusammenfassende Behandlung der Decimalbrüche und der Hauptfälle aus den bürgerlichen Rechnungsarten. Im ersten Semester die Decimalbrüche und die Anwendung derselben bei der einfachen und zusammengesetzten Regeldetri mit geraden und umgekehrten Verhältnissen. Abschluß der Durchschnittsrechnung. Im zweiten Semester Repräsentanten der Hauptfälle aus der Preis-, Ein- und Verkaufs-, Erwerbs-, Arbeits-, Wechsel-, Tausch-, Prozent-, Zins-, Termin-, Rabatt-, Tara-, Gesellschafts- und Mischungs-Rechnung.

Siebentes Schuljahr. (Wöchentlich 3 Stunden.)

Ziel: Abschluß der Spezialbehandlung der Decimalen und der bürgerlichen Rechnungsarten und die Elemente der Arithmetik.

Im ersten Semester Abschluß der Decimalbrüche und der Rechnungen des bürgerlichen Lebens, im zweiten: a) Bildung der Quadrate und der Kuben und Ausziehung der zweiten und dritten Wurzel, b) einfache Operationen mit entgegengesetzten Größen, c) Elemente der algebraischen Gleichungen, d) die leichtesten Fälle der arithmetischen Reihen*).

---

*) Auf verschieden organisierte Schulen verteilt sich der Lehrstoff in folgender Weise:

A. Schulen mit sechs aufsteigenden Klassen:

VI.	Klasse,	einjähriger	Kursus	1. Schuljahr,
V.	"	"	"	2. "
IV.	"	"	"	3. "
III.	"	"	"	4. "
II.	"	zweijähriger	"	5. 6. "
I.	"	"	"	7. "

B. Schulen mit fünf aufsteigenden Klassen:

V.	Klasse,	einjähriger	Kursus	1. Schuljahr,
IV.	"	"	"	2. "
III.	"	zweijähriger	"	3. 4 "
II.	"	"	"	5. 6. "
I.	"	"	"	7. "

Litteratur.

a) Methodische Rechenwerke und Aufgabensammlungen für den Lehrer:

E. Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksschulen, bearbeitet von Költzsch. 2 Teile. (Leipzig, Carl Merseburger. 4,80 *M.*)

E. Jänicke, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule. Grundzüge der Geschichte und Methodik des Rechenunterrichtes. Für Volksschullehrer und Schulamtsbewerber, sowie zur Vorbereitung für die Prüfungen der Mittelschullehrer und Rektoren. (Gotha, Thienemann. 1 *M.*)

Kallius, Das neue Münz-, Maß- und Gewichtssystem im Rechenunterricht für alle Rechenlehrer. (Oldenburg, Stalling. 75 *Pf.*)

E. Hentschel, 100 Aufgaben aus dem bürgerlichen Rechnen mit elementaren Auflösungen, neu bearbeitet von Jänicke. (Leipzig, Carl Merseburger. 1 *M.*)

— Aufgaben zum Kopfrechnen, bearbeitet von Költzsch. (1. Bd. 1 *M*; 2. Bd., 1. Abteil. 60 *Pf*, 2. Abteil. 60 *Pf.* Leipzig, Carl Merseburger.)

Wilhelm Schmidt, Hundert algebraische Aufgaben mit praktischen Lösungen und einer Anweisung, die Quadrat- und Kubikwurzel auszuziehen. Für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. Bevorwortet von E. Hentschel. (Wittenberg, Herrosé. 60 *Pf.*)

b) Rechenbücher für die Hand der Kinder:

Hentschel und Jänicke, Rechenbuch für die abschließende Volksschule. (Ausgabe für Schüler [6 Hefte] 1 *M.* Ausgabe für Lehrer mit Resultaten 2,40 *M.*)

Hentschel, Neue Rechenfibel. (15 *Pf.*) — Aufgaben zum Zifferrechnen. (4 Hefte 75 *Pf.* — Antworthefte 1,20 *M.* Leipzig, Carl Merseburger.)

Költzsch, Das dreistufige Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse. (Heft I [Rechenfibel] 16 *Pf*, II 20 *Pf*, III 20 *Pf*; Antwortheft mit Bemerkungen und Hinweisungen 80 *Pf.* Leipzig, Carl Merseburger.)

A. Böhmes Rechenbücher. (A. Für die abschließende Volksschule, Nr. I—V, 1,20 *M.* — B. Für die weiterführende Volksschule, Nr. VI—X, 2,10 *M.* — Als Erweiterung: Nr. XI 75 *Pf*, XII 1,10 *M*, XIII 2 *M.* Berlin, G. W. F. Müller.)

Andere Rechenwerke und Aufgabenhefte von Adam, Böhme, Büttner, Langenberg, Stubba, Schmidt, Heuer, Koch u. a.

C. Schulen mit vier aufsteigenden Klassen:

IV.	Klasse,	einjähriger	Kursus	1. Schuljahr,
III.	„	zweijähriger	„	2. 3. „
II.	„	„	„	4. 5. „
I.	„	dreijähriger	„	6. 7. „

D. Schulen mit drei aufsteigenden Klassen, inkl. einklassige Schulen:

III.	Klasse,	dreijähriger	Kursus,	1. 2. 3. Schuljahr.
II.	„	zweijähriger	„	4. 5. „
I.	„	dreijähriger	„	6. 7. „

Bei ungünstigen Schulverhältnissen der vier- und dreiklassigen Volksschule wird der Lehrstoff für das 7. Schuljahr in Wegfall kommen.

c) Lehrmittel zur Veranschaulichung:

1. Rechenmaschinen und Rechentafeln s. S. 251 f.
2. Zur Veranschaulichung der metrischen Maße und Gewichte mindestens:
   1 Meterstab mit Einteilung;
   1 qm mit Einteilung (von Papier oder vom Maler an einer Schulwand entworfen);
   1 Liter a) als Würfel von Holz, b) als Hohlwürfel von Blech, c) als cylinderförmiges Hohlgefäß;
   1 Wage mit Gewichten (kg, g).

2. Die praktische Geometrie.

„In den meisten geometrischen Lehrbüchern herrscht Euklid, nicht Pestalozzi; die Gelehrsamkeit, nicht die Gedankenentwickelung; der objektive Gesichtspunkt, statt des subjektiven; die Universität, nicht die überallhin gehörende Elementarmethode; der meisternde Lehrstuhl, nicht die dienende Hebammenkunst. Ich bin ein Ketzer."

Diesterweg.

„Das Pensum der Raumlehre bilden: die Linie (gerade, gleiche ungleiche, gleichlaufende), der Winkel und dessen Arten, Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren, der Kreis und dessen Hilfslinien, die regelmäßigen Körper.

In der mehrklassigen Schule kommt die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Kongruenz der Figuren in elementarer Darstellung hinzu.

Der Unterricht in der Raumlehre ist sowohl mit demjenigen im Rechnen, wie mit dem Zeichenunterrichte in Verbindung zu setzen. Während die Schüler in dem letzteren die Formen der Linien, Flächen und Körper richtig anzuschauen und darzustellen geübt werden, lernen sie im ersteren mit deren Maßzahlen sicher und verständig operieren, die Länge der Linien, die Ausdehnung der Flächen und den Inhalt der Körper berechnen." Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

Die Geometrie hat, wie jede andere Wissenschaft, ihren formalen und materialen Wert. Der **materiale Nutzen** der Geometrie für das Volk zeigt sich besonders in den Geschäften des bürgerlichen Lebens, denn die meisten bürgerlichen Gewerbe fußen auf mathematischen Lehren. Will der Maurer den kubischen Inhalt einer Mauer und daraus die Quantität der dazu erforderlichen Baumaterialien berechnen; will der Zimmermann ein Haus bauen, den Bauriß mit Kostenanschlag fertigen; will der Schreiner den Kubikinhalt eines Blockes und dessen Wert berechnen; will der Böttcher oder Klempner bestimmen, wie groß die zu fertigenden Gefäße werden sollen, damit sie eine bestimmte Quantität Flüssigkeit fassen; will der Schmied oder der Schlosser, der Maschinenbauer oder der Drechsler, der Tüncher oder der Glaser 2c. 2c. die gefertigten oder zu fertigenden Arbeiten berechnen und zeichnen: so sind ihnen, wie allen Handwerkern, welche in Holz, Stein, Metall 2c. arbeiten, geometrische Kenntnisse unentbehrlich, da außerdem durch unzuverlässiges Probieren Material, Geld, Zeit und kostbare Arbeitskraft vergeudet wird. Aber nicht allein dem Handwerker, sondern auch dem Landmanne muß es wünschenswert sein, die Kenntnis der mathematischen Elemente zu besitzen. Der strebsame Landwirt empfindet den Mangel solcher Kenntnisse sehr schmerzlich, wenn er nicht imstande ist, die Größe eines Ackerstückes, einer Wiese, eines urbar zu machenden Planes und daraus den Ertrag und Wert desselben zu bestimmen, oder den Kostenbetrag eines

Abzuggrabens, einer Drainierung, eines auszustechenden Teiches rc. zu berechnen. Bei den Anforderungen der Gegenwart sollte überhaupt jedem nur einigermaßen Gebildeten dieses geometrische Wissen nicht fehlen.

Noch höher als der materielle Nutzen ist aber die durch die Geometrie erzeugte **formale Bildung** anzuschlagen, denn der geometrische Unterricht weckt den Formensinn, schärft den Geist für Ebenmaß und Regelmäßigkeit und behütet den Menschen vor einem gedankenlosen und gleichgültigen Anschauen der Dinge; er hellt den Geist auf, schärft den Verstand, weckt das Nachdenken, bildet den Sinn der Wahrheit, Gründlichkeit und Ordnung und giebt dem Menschen Sicherheit im Urteilen und Schließen, Selbständigkeit und Halt im Leben.

Soll der geometrische Unterricht diese Wirkungen erzeugen, dann ist freilich vor allem notwendig, daß er in rechter Weise erteilt werde, denn wo man keinen Wert auf die rechte Art und Weise der Unterrichtserteilung legt, da treten dann jene befremdenden Erscheinungen zutage, die geradezu das Gegenteil von dem sind, was oben als das Ergebnis des geometrischen Unterrichtes bezeichnet wurde.

Die **Klagen über die mangelhaften Erfolge des geometrischen Unterrichtes** sind von den verschiedensten Seiten laut geworden. So wird es z. B. in der von Dr. Vogel und Fr. Körner herausgegebenen Zeitschrift „Die höhere Bürgerschule" als eine „vielfach gemachte Erfahrung" bezeichnet, daß „sowohl auf Realschulen als auf Gymnasien viele Schüler in der Mathematik nichts Genügendes leisten und bei allem Fleiße nicht imstande sind, den Lehrer der Mathematik zu befriedigen". Auch K. Snell stimmt in der Vorrede zu seinem Lehrbuche der geradlinigen Planimetrie (Leipzig, Brockhaus) in die Klage ein, „daß der geometrische Unterricht vieler Lehrer, bei denen die Lehrmethode des Euklid zum Kanon der mathematischen Orthodoxie geworden sei, den Schülern nicht das Gefühl der Stärkung und edlen Kräftigung, sondern meistens nur das einer widerlichen, zwanghaften Anstrengung und einer gewaltsamen Gliederverdrehung verleihe, so daß das Studium mathematischer Werke bei vielen den Eindruck einer Tortur des Denkens erzeuge. Und der bekannte Mager, welcher in seiner „Pädagogischen Revue" mit schneidender Schärfe die scholastische Pedanterie der alten Mathematiker geißelt, sagt, „daß die meisten jungen Leute gern eine Anzahl Peitschenhiebe aushalten würden, wenn sie dadurch Dispensation von den mathematischen Stunden erlangen könnten".

Solchen übereinstimmenden Klagen gegenüber ist es wohl in der Ordnung, daß man nach dem **Grunde dieser Erscheinung** fragt. In der Sache selbst, im geometrischen Lehrstoffe, kann der geringe Erfolg nicht liegen; denn trüge der Stoff die Schuld, dann müßten ohne Ausnahme alle Schüler den gerügten Mangel zeigen. In den Schülern kann der Grund auch nicht liegen. Zwar hat man die Behauptung aufgestellt, daß zum erfolgreichen Betriebe des geometrischen Unterrichtes besonders dafür organisierte Köpfe, auserlesene Geister und angeborene Talente notwendig seien. „Dichter und Mathematiker müssen geboren werden", hat man gesagt. Freunde des geometrischen Unterrichtes haben diese Behauptung aufgestellt, vielleicht weil sie sich über den Besitz „ihres"

mathematischen Talentes geschmeichelt fühlten, — die Feinde haben beigestimmt, weil sie geglaubt haben, sich dadurch am ersten über den Mangel ihrer geometrischen Kenntnisse zu trösten. In Wahrheit aber kann nichts falscher sein als die Behauptung, daß zum Verständnis der Geometrie ein besonderes Genie gehöre. „Wohl ist es wahr", sagt Falk, „daß der produktive mathematische Kopf ebenso gut wie der Dichter geboren werden muß; aber so gut Millionen von nicht produktiv-poetischen Köpfen die vorhandenen Gedichte verstehen und mit Entzücken lesen, ebenso gut muß jeder Mensch von gesundem Menschenverstande dazu befähigt sein, die einmal schon gefundenen mathematischen Sätze in sich aufzunehmen. Denn die ganze Mathematik beruht auf den einfachen Vorstellungen von Raum und Zahl; wer diese nicht begreifen kann, der ist ein Schwachsinniger; — die Verknüpfung der einzelnen Vorstellungen beruht auf den einfachsten logischen Denkakten; wer diese nicht auszuüben vermag, der ist ein unlogischer Kopf und wird auch in anderen Disziplinen nichts leisten." Der Forderung, als ob zum mathematischen Verständnis ganz besondere Geistesanlagen nötig seien, kann man getrost die Behauptung gegenüberstellen, daß es kaum eine Wissenschaft giebt, welche in ihren Elementen jedem ohne Ausnahme so verständlich und zugänglich gemacht werden kann, als gerade die Geometrie. In den Volksschulen mag man sich über den Vorzug zwischen Raum- und Zahlenlehre streiten; daß aber die Raumlehre leichter verständlich zu machen ist als die Zahlenlehre, darüber kann unter Sachverständigen kein Streit mehr sein. Ist die Raumlehre doch sogar den kleinsten Kindern zum Verständnis zu bringen, und hat doch der Gründer der Kindergärten, Fr. Fröbel, ganz entschieden einen praktischen Griff gethan, indem er seine hauptsächlichsten Anschauungsmittel aus dem Gebiete der Geometrie genommen hat. — Die Schwierigkeit und Fruchtlosigkeit des geometrischen Unterrichtes liegt also weder im Lehrstoffe noch in der Organisation des Lernenden. Sie liegt auch nicht in dem Wissensmangel der Lehrer, denn gerade auf diesem Gebiete wirken viele außerordentlich tüchtige Kräfte; sie liegt lediglich und allein in — der **Methode**. Die alte euklidische Methode ist sicherlich, wenigstens für den Anfang, nicht geeignet, den Schüler mit Begeisterung für mathematische Wahrheiten zu erfüllen. Wo in aller Welt soll beim Schüler Lernfreudigkeit herkommen, wenn er gleichsam mit verbundenen Augen durch die labyrinthischen Gänge streng mathematischer Beweise geführt wird? Die weißen Linien, die der Lehrer seinen Schülern, indem er ihnen stundenlang den Rücken zukehrt, an die schwarze Wandtafel malt, vermögen in dem Schüler nicht das mindeste Interesse wachzurufen. Und die Lehrsätze, deren Inhalt der Schüler so wenig wie die Beweise versteht, deren Notwendigkeit oder Möglichkeit er durchaus nicht einzusehen vermag, können den Schüler unmöglich zur Lernlust reizen. Mit teilnahmlosem Blicke starrt er nach der mit Figuren bemalten Wandtafel, in seinem Gesichte spiegelt sich die Langeweile, und wenn der Schüler dann weiterhin seine Gefühle durch oft wiederholtes Gähnen kundgiebt; wenn er unruhig wird, seine Nachbarn neckt, endlich die Lehrstunden versäumt und schließlich die Geometrie für einen so faden, trockenen

und ungenießbaren Unterrichtsgegenstand hält, daß es ihm unbegreiflich erscheint, wie nur irgendein vernünftiger Mensch an dieser Wissenschaft Gefallen finden kann: so kann man dies dem Schüler wahrhaftig nicht verdenken. Das Beste, was der Lehrer in seinen Schülern wecken soll, — die Lernlust —, weckt ein solcher Unterricht nicht; durch die Vorträge, in denen der Lehrer seinen Schülern vordenkt, ohne daß die Schüler ihrem Lehrer nachdenken, wird nichts weiter erreicht, als daß die Aufmerksamkeit eingeschläfert, das Interesse erstickt und die Unlust großgezogen wird. Von dem hohen Gewinne und dem großen Reize des geometrischen Unterrichtes, der den Sinn und die Gedanken der Jugend öffnen soll, findet sich meist nichts weiter als — das Gegenteil. Und dieses traurige Resultat ist lediglich und allein erzielt worden durch die verkehrte Methode. Wer erinnerte sich bei solchen Betrachtungen nicht an Diesterwegs wahres Wort: „Die Lehrmethode ist ebenso wichtig wie der Lehrstoff, das Wie ebenso nötig wie das Was!“ — „Die Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode.“

Solchen Wahrheiten gegenüber, die durch die Erfahrung tausendfach bestätigt werden, erwächst für jeden Lehrer die Pflicht, einer naturgemäßeren und größere Lernfreudigkeit erweckenden Lehrmethode mit Ernst nachzudenken. Dieses ernstliche Nachdenken wird mit um so besserem Erfolg gekrönt werden, je mehr der Lehrer die Wahrheit an der Hand der Geschichte der Methodik sucht. Das Wort Crügers: „Die Geschichte der Physik ist zugleich ihre Methode“ ist auch für den geometrischen Unterricht zutreffend. Wer bezugs des geometrischen Unterrichtes die Ansichten des pädagogischen Großmeisters Pestalozzi kennt, der mit seiner Trinität „Wort, Form und Zahl“ die Welt erobern wollte; wer ferner weiß, wie auf dem Grunde des Pestalozzischen Prinzips seine Nachfolger fortgebaut haben — es sei hier nur an Joseph Schmid, Ramsauer, Graßmann, Harnisch, Diesterweg u. a. m. erinnert —: der wird auch nicht im unklaren sein, daß sich durch die geschichtliche Entwickelung drei Forderungen als unumstößlich wahr herausgestellt haben. Die erste ist, daß der erste geometrische Unterricht von der dürren Abstraktion losgelöst und auf den fruchtbaren Boden der Anschauung verpflanzt werden muß: Der erste geometrische Unterricht muß Anschauungsunterricht sein. Zum zweiten dürfen die geometrischen Wahrheiten nicht als ein bereits Fertiges gegeben werden, sondern der Schüler muß unter Beihilfe des Lehrers suchen. Es ist darum beim ersten geometrischen Unterrichte die entwickelnde Lehrform in Anwendung zu bringen. Das dritte endlich ist, daß die Geometrie nicht außer Beziehung zum Leben gesetzt werden darf, sondern daß sie, wie alles Lernen, vom Leben ausgehen und zum Leben zurückführen muß. In dieser Anwendung der erworbenen Kenntnis ist die dritte Forderung begründet: der erste geometrische Unterricht muß praktisch sein.

Ich rede absichtlich hier nur vom ersten geometrischen Unterrichte, zunächst weil hier nur der Unterricht in den Elementarschulen ins Auge gefaßt, also nur eine Propädeutik des spätern wissenschaftlichen Unterrichtes verlangt wird, sodann aber auch, weil der erste Unterricht so überaus wichtig ist, daß der richtige Betrieb desselben den spätern Fort-

schritt und Erfolg mit Notwendigkeit bedingt. „Die Sicherheit des Wissens hängt, wie die Festigkeit eines Gebäudes, von der Grundlage ab.“

Für junge Lehrer wird es jedenfalls von Wert und Interesse sein, die oben geforderten Bedingungen eines gedeihlichen geometrischen Unterrichtes etwas näher zu betrachten.

1. Der Unterricht in der Geometrie muß Anschauungsunterricht sein. „Was nicht durch die Sinne geht, ist überhaupt nicht im Geiste.“ Erst durch die Anschauung erhalten die Worte und Begriffe Gehalt und Wert; ohne Anschauung ist alles Denken hohl. „Darum gewinnt man auch“, sagt Diesterweg, „nur durch die Anschauung eine lebendige Einsicht in das Wesen der Dinge, denn nur durch sie erzeugt man wahren Lerneifer und wahre Bildung. Daher ist aber auch nur der ein guter Elementarlehrer, welcher sich nicht eher bei seinem Wissen beruhigt, bis er die Sache anschaulich erkannt hat. Einen solchen braucht man vor abstraktem Unterrichte nicht zu warnen; denn er denkt nicht abstrakt und hat an seinem eigenen anschaulichen Erkennen einen Maßstab dafür, was in die Volksschule gehört und was nicht; sein ganzes Streben geht dahin, auch in seinen Schülern die anschauliche Kenntnis zu erzeugen. Darin steckt das ganze Geheimnis der Elementarmethode.“

Oben habe ich das Crügersche Wort: „Die Geschichte einer Wissenschaft ist auch ihre Methode“ angeführt. Sehen wir auf die Entwickelungsgeschichte der Menschheit, so finden wir diese Wahrheit auch in der Entwickelung der geometrischen Methode bestätigt. Wie nämlich in allen Wissenschaften, so ist auch in der Geometrie die Menschheit von der Anschauung ausgegangen und erst später zum Begriff emporgestiegen. Die ersten Menschen und Völker, welche überhaupt Geometrie betrieben, haben ganz sicher nicht mit Lehrsätzen angefangen und sich nicht mit der Ausführung mathematischer Beweise beschäftigt, sondern sie haben mit Anschauungen begonnen, haben Erfahrungen gesammelt und sind erst durch die gesammelten Anschauungen und Erfahrungen zur Aufstellung bestimmter Lehrsätze und dann zum Beweisen derselben gekommen. Der Beweis für die Richtigkeit dieser gefundenen Lehrsätze konnte anfänglich unmöglich mathematisch-streng sein, er war nur auf die Anschauung gegründet. Erst dem freien Geiste der Griechen wurde die Aufgabe zuteil, an die Stelle des anschaulichen Erkennens den logischen Beweis zu setzen und auf dem Wege streng mathematischer Entwickelungen neue Wahrheiten zu suchen. Denselben Entwickelungsgang, den hier der göttliche Welterzieher bei Führung der Menschheit eingehalten hat, haben auch wir beim Einzelmenschen einzuhalten, denn wie sich die Menschheit im Kindesalter von der Menschheit im Jünglingsalter bezugs ihrer geistigen Entwickelung unterscheidet, so unterscheidet sich noch heute das Kind vom Jünglinge; für den Knaben gehört auf dem Gebiete der Geometrie die konkrete Anschauung, für den Jüngling der logische Beweis. Wer diesem Wege, den die Natur gegangen ist, nachgeht, unterrichtet naturgemäß; wer dagegen statt der Darbietung geometrischer Anschauungen mit geometrischen Begriffen,

mit geometrischen Lehrsätzen und mit geometrischen Beweisen anfängt, handelt naturwidrig und versündigt sich an der Natur des Menschengeistes.

Man führe also dem Anfänger zuerst die geometrischen Gebilde in konkreter Gestalt vor die Seele, lasse die Schüler schauen, tasten, schätzen, messen, teilen, zusammensetzen und führe sie von der Anschauung zum Begriff, vom Konkreten zum Abstrakten, von der Erfahrung zum Lehrsatz, vom Lehrsatze zu seinen Folgerungen. In dieser naturgemäßen Stufenfolge suche man seinen Stolz, nicht aber darin, daß man bei Wiederholungen die kleinen Knaben die Großen spielen und von ihnen mit ausgezeichneter Zungenfertigkeit die diktierten und auswendig gelernten streng-mathematischen Beweise herschnattern läßt. Mit Lessings Wort: „Ich bitte mir alles natürlich aus" will ein solches Verfahren so wenig harmonieren, wie mit den Forderungen der Wahrhaftigkeit und Sittlichkeit.

Ein Einwand muß hier seine Widerlegung finden. Es giebt eine Anzahl Leute, welche mit ganzem Herzen dem Prinzipe der Anschauung zustimmen; sie sind entweder aber so bequem, daß sie sich nicht die Mühe nehmen, die nötigen **Veranschaulichungsmittel** zu beschaffen, oder so leichtsinnig, daß sie die betreffenden Anschauungsmittel — vergessen. Sie entschuldigen sich dann gewöhnlich damit, daß die Anschaulichkeit schon in der Lebendigkeit des Vortrages liege und es genüge, wenn man nur mit Worten die Sache recht anschaulich darstelle und beschreibe, — konkrete Anschauungsmittel brauche man dann nicht. Diese Auffassung, wenn sie ehrlich gemeint ist, beruht auf einem Grundirrtume. Wie will man denn z. B. ohne konkrete Anschauung, nur allein durch einen klaren und lebendigen Vortrag und durch eingehende, haarscharfe Beschreibung den Lehrsatz der Stereometrie verdeutlichen: „In jeder Pyramide verhalten sich die parallelen Durchschnittsflächen wie die Quadrate ihrer Spitzenabstände"? Kann man denn so ohne weiteres voraussetzen, daß dem Schüler die Begriffe „Pyramide", „parallel", „Durchschnittsfläche", „Quadrate", „Spitzenabstände" bekannt sind? Kann man denn so ohne weiteres annehmen, diese Begriffe ließen sich beschreiben, und die Beschreibung ersetzte die Anschauung? Was nützt es denn dem Schüler, der noch keine Pyramide gesehen hat, zu sagen: „Denke dir eine Pyramide!"? Was hilft es denn, dem Schüler, der weder eine Pyramide, noch eine Grundfläche, noch einen parallelen Durchschnitt gesehen hat, zu sagen: „Denke dir, die Pyramide sei parallel mit der Grundfläche durchschnitten!"? Man sieht daraus, zwischen Begriff und Anschauung, zwischen anschaulicher Beschreibung und konkreter Auffassung ist eine große Kluft. Die konkrete Anschauung läßt sich weder durch einen lebendigen Vortrag, noch durch eine breite Umschreibung, noch durch Zeichnungen an der Tafel ersetzen. Die Vorzeigung und Anschauung der wirklichen Gegenstände geht über alles! Ohne konkrete Anschauung ist der Unterricht für den Schüler nichts weiter als ein begriffloses Gemengsel von Worten ohne Verständnis, von Sätzen ohne Inhalt. Wer von einem anschaulichen Unterrichte redet und dabei doch keine konkrete Anschauung für nötig hält, gleicht einem Schwimmlehrer, der seine Schüler nicht ins Wasser führen will. An geometrischen Veranschaulichungsmitteln darf es darum

der Lehrer nie fehlen lassen; er kann hierin weit eher zu wenig, als zu viel thun. So muß z. B. ein Parallelogramm aus Papier, in der Richtung einer Diagonale zerschnitten, dem Schüler beweisen, daß ein Dreieck die Hälfte eines Parallelogrammes ist, mit dem es gleiche Grundlinie und gleiche Höhe hat; die Folgerung für die Berechnung der Dreiecke ergiebt sich daraus von selbst. Ein Faden, welcher einmal um den Rand einer kreisrunden Scheibe gelegt wird, beweist dem Schüler, daß der Umfang des Kreises ungefähr $3\frac{1}{7}$mal so groß ist, als der Durchmesser desselben, so daß sich der Umfang zum Durchmesser wie 22 : 7 verhält; damit ist dem Schüler zugleich der Weg gewiesen, aus dem Durchmesser eines Baumstammes dessen Umfang, oder umgekehrt, zu ermitteln. Eine Möhre ꝛc., nach verschiedenen Richtungen durchschnitten, zeigt dem Schüler die verschiedenen Formen der Kegelschnitte. Um ferner den Satz aus der Kongruenz der Dreiecke zu beweisen, nach welchem die 3 Seiten eines Dreiecks das Dreieck selbst bestimmen, nehme man zuerst 4 Stäbe oder Drähte, füge dieselben an ihren Enden beweglich ineinander und zeige dem Schüler, daß mit 4 Seiten sehr verschiedene Vierecke entstehen, man entferne einen Draht ꝛc., und der Schüler wird durch die Anschauung leicht zu der Erkenntnis kommen, daß 3 Seiten die Größe des Dreieckes bestimmen und daß mit diesen 3 bestimmenden Stücken nur die Bildung eines einzigen Dreieckes möglich ist. Und wie auf dem Gebiete der Planimetrie, so muß auch auf dem Gebiete der Stereometrie der Schüler die geometrischen Wahrheiten zuerst durch konkrete Anschauung erhalten; der Schüler muß sich Körper aus Draht, Thon, Pappe oder Holz fertigen, daran die Begriffe Ecke und Kante, Grund- und Seitenflächen kennen lernen, überall von der anschaulichen Betrachtungsweise zur begriffsmäßigen emporsteigen und auf dem geistbildenden Wege der Anschauung, der Induktion, brauchbares Material zur Anwendung im Leben oder zum spätern Verbrauche im Dienste einer strengern Wissenschaft sammeln.

Die Anschauung ist das Erste, Höchste, Beste. Aber sie ist nicht das Letzte und nicht das Einzige. Wenn der Schüler die geometrischen Gebilde anschaut, dann befindet er sich zunächst nur in einem passiven Zustande. Er nimmt nur in sich auf, was ihm von außen dargeboten wird. Das bloße Aufnehmen an sich genügt aber noch nicht. Der Schüler, der bisher nur passiv war, muß nun auch aktiv werden: er muß aus dem Zustande der Rezeptivität heraus- und in den Zustand der Produktivität übertreten. Dies kann nun zunächst dadurch geschehen, daß der Lehrer den geometrischen Unterricht in entwickelnder Weise erteilt. Wir kommen damit zum zweiten Teile unserer Betrachtung.

2. **Der geometrische Unterricht muß in entwickelnder Weise erteilt werden.** Um dieser Forderung zu genügen, muß der Lehrer den Schüler zunächst veranlassen, sich über das, was er angeschaut hat, klar und bündig auszusprechen. Wird diese Forderung vom Lehrer nicht berücksichtigt, dann ist es möglich, daß der Schüler trotz der konkreten Anschauung in ein dumpfes Hinbrüten, in ein Scheindenken verfällt, das nimmermehr zum Ziele führt. Hält dagegen der

Lehrer mit unerbittlicher Konsequenz auf Deutlichkeit und Bestimmtheit der sprachlichen Darstellung, dann ist der Schüler in die Notwendigkeit versetzt, sich den ihm vor die Sinne gestellten Gegenstand genau anzuschauen, denn klares Sprechen ist nicht möglich ohne klares Denken, und klares Denken hat klares Anschauen zur Voraussetzung. Das logische Zuchtmittel der Sprache sollte man beim geometrischen Unterrichte nie aus dem Auge lassen.

Soll sich aber der Schüler über das Angeschaute vollständig und bündig aussprechen, dann muß ihm der Lehrer dazu Veranlassung geben, der Lehrer muß den Schüler fragen. Die einzig richtige Lehrform für den geometrischen Unterricht ist also die Frageform. Die dozierende, akroamatische Lehrweise ist hier am unrechten Platze. Aber das Fragen an sich führt auch noch nicht zum Ziele, denn wenn der Lehrer den Schüler durch Kreuz- und Querfragen von einer Vorstellung zur anderen zerrt und die Sache haarspaltend bis in ihre kleinsten Teile zerfragt, so ist damit nicht das mindeste genützt, wohl aber viel geschadet. Notwendig ist vielmehr, daß der Lehrer in Gemäßheit eines bei ihm im voraus gestellten Planes fragt und daß er durch sein Fragen den Schüler so führt, daß dieser auf dem Wege des Suchens den Lehrsatz und dessen Folgerungen entdeckt und findet. Also nicht die Frageweise an sich, sondern die **entwickelnde Frageweise** muß gefordert werden. Bei der entwickelnden (erotematischen, heuristischen) Lehrform übernimmt der Lehrer die Rolle eines Steuermannes, der dem Schifflein des Unterrichtes unbemerkt den richtigen Weg bestimmt, es vor Ab-, Um- und Irrwegen bewahrt und es auf sicherem Wege zum Ziele führt. Bei keinem Unterrichtsgegenstande leistet die entwickelnde Lehrform so Ausgezeichnetes, wie beim geometrischen Unterrichte. Sie beginnt mit dem Konkreten und führt ohne Sprung, streng stufenweise zur Abstraktion, sie faßt die von der Anschauung gelieferten Einzelvorstellungen zu einem Ganzen, zum Begriffe zusammen; sie versetzt den Schüler dabei nicht bloß in die Notwendigkeit, zu sehen, sondern auch einzusehen, nicht bloß die geometrischen Wahrheiten kennen zu lernen, sondern sie auch zu verstehen. Durch die entwickelnde Lehrweise wird der Schüler einerseits vor allem passiven Hinnehmen und allem papageimäßigen Nachsprechen bewahrt und anderseits auch in eine Selbstthätigkeit und Regsamkeit versetzt, die vor Träumerei bewahrt und zu einem Wissensdurste führt, der mit immer neuer Liebe und mit stets wachsendem Interesse nach neuen Wahrheiten sucht. Dabei wird der Individualität des Schülers das volle Recht gesichert, denn im entwickelnden Unterrichte, der nicht mit dem Lehrsatze anfängt, sondern mit ihm endigt, gilt bei Aufgabenlösungen der didaktische Grundsatz: Besser ein Satz auf zehn Arten, als zehn Sätze nach einer Art.

Wohl ist es wahr, daß man beim dozierenden Unterrichte schneller zum Ziel zu kommen scheint als beim entwickelnden; man braucht im ersteren Falle die Wahrheit nicht erst suchen zu lassen, sondern man „giebt" sie dem Schüler als etwas bereits Fertiges. Schade nur, daß wir es nicht mit einem ausgebildeten Verstande zu thun haben, sondern mit einem ungebildeten, der erst gebildet werden soll! Schade nur,

daß durch das Dozieren das Beste, was der Unterricht erreichen soll, nicht erreicht wird; die Selbständigkeit wird nicht geweckt, der Forschungstrieb wird nicht erregt, Begeisterung für das Lernen wird nicht erzielt, und sicheres Wissen und wahre Bildung wird nicht erreicht! In dieser Beziehung sagt Falk ganz treffend: „Wenn ein Lehrbuch in präciser, oder ein Lehrer in etwas weitläufiger Weise seinen Schülern vorpredigt: ‚Geometrie ist die Lehre vom Raum‘, ‚Größe ist . . . . . .‘ u. s. w., so gemahnt das an einen Vater, der seinem Kinde die Nahrung in unverdaulicher Form geben wollte. Gerade so aber, wie einem naturgemäßen und gesunden leiblichen Assimilationsprozeß erst Hunger oder Appetit vorausgehen muß, ebenso muß auch die geistige Assimilation von einem geistigen Hunger bedingt sein. Wenn man den Schüler freilich zu einem leeren Gefäße degradiert, das willig aufnehmen muß, was ein weiser Erzieher hineinzufüllen für gut findet, dann ist es kein Wunder, wenn in solchem Falle beim Unterrichte auch keine Symptome geistigen Lebens sich zeigen, oder wenn Unaufmerksamkeit und Faulheit bekunden, daß sich der natürliche Instinkt des Knaben gegen eine solche Mißachtung auflehnt.“ Dieses Vollfüllen, Vollstopfen und Vollpfropfen, wie es dem dozierenden Unterrichte eigen ist, ist allerdings der kürzeste Weg, nämlich der kürzeste Weg, um dem Schüler die Lust am Lernen für immer zu verleiden, und der beste, um den Schüler für immer „satt“ zu machen! Nichts ist schlimmer, als wenn der Schüler sagt: „Es ist genug, — ich habe satt.“ Wer also den entwickelnden Unterricht als zu zeitraubend beiseite stellen will, mag es thun; aber man mag sich dann auch nicht täuschen, daß es besser wäre, überhaupt die Schule zu schließen, denn wenn der Geist durch Kenntnisse nicht gebildet wird, dann sind Kenntnisse nichts nütze; und wenn die Bildungskraft des Schülers nicht gestählt wird, dann ist der Unterricht verkehrt. Vor dieser Verkehrtheit bewahrt die entwickelnde Methode aufs gründlichste.

Beim geometrischen Unterrichte der Volksschule soll aber nicht allein die Geistesbildung, sondern auch die Anwendbarkeit in der Perspektive stehen. Wir kommen damit zum dritten Punkte unserer Betrachtung.

3. **Der geometrische Unterricht muß praktisch sein.** Nicht alles, was anschaulich zu machen ist, ist darum auch geistbildend, und nicht alles, was geistbildend ist, ist darum auch anwendbar. Die Anwendbarkeit ist eine Forderung, der wir uns auf dem Gebiete des geometrischen Unterrichtes teils im Interesse der Sache, teils im Interesse der Schüler unmöglich entziehen dürfen.

Um die Forderung der praktischen Anwendbarkeit zu begründen, müssen wir den im Eingange dieses Abschnittes erwähnten Unterschied zwischen der formalen und materialen Bildung nochmals in Erwägung ziehen. In höheren Schulen wird der geometrische Unterricht streng wissenschaftlich erteilt und das Hauptaugenmerk auf strenge Konsequenz im geometrischen Fortschritte, auf Bündigkeit und Folgerichtigkeit der Beweise und auf Schärfe der Schlüsse gerichtet. In der ausschließlichen Verfolgung dieser Ziele sucht man die formale Bildung zu erreichen. In niederen Schulen sieht man von den obigen Zielen meist ganz ab,

und nur das Nützlichkeitsprinzip steht im Vordergrunde. „Das Nützliche ist gut, und das Gute ist nützlich.“ So stehen sich also zwei Prinzipien diametral gegenüber: — dort das formale Prinzip ohne alle praktische Anwendung, hier das materiale Prinzip ohne alle Rücksicht auf formale Bildung. Es leuchtet ein, daß jede einseitige Verfolgung des einen oder des andern Prinzips der Sache und der Schule schadet und daß die Wahrheit wie in tausend Fällen so auch hier in der Mitte liegt. Denn das formale Prinzip, in seiner Einseitigkeit aufgefaßt, führt zu Abstraktionen und Düfteleien, die dem gesunden Sinne des Volkes ganz fern liegen, und das nüchterne Nützlichkeitsprinzip führt zu einem geistlosen Mechanismus und zu einem Schablonenwesen, das mit Recht als der ärgste Feind gesunder Volksbildung und wahrer Aufklärung bezeichnet wird. Es leuchtet aber auch ein, daß der rechte Unterricht beim formalen Zwecke den materialen nicht ausschließt, sondern einschließt, so daß also der Unterricht einerseits weder maschinenmäßig und ohne Einsicht betrieben werden darf, anderseits sich aber auch nicht in syllogistische Spitzfindigkeiten und euklidische Subtilitäten, also nicht in Regionen versteigen darf, in denen die Schneeluft eiskalter Begriffe gesundes, fröhliches Leben unmöglich macht. Der rechte Unterricht bildet das Urteilsvermögen und den Scharfsinn der Schüler, aber er berücksichtigt auch das praktische Leben mit seinen Forderungen. Vor einer Theorie, welche dem Schüler eine Masse unverstandener Begriffe, die er im Leben nie zur Anwendung bringen kann, gedächtnismäßig einpaukt und eintrichtert, behüte uns der Himmel, aber vor einer Praxis, die dem Schüler das redliche Nachdenken und den eisernen Fleiß erspart, nicht minder. Also keines ohne das andere! Durch alles aber das eine: Menschenbildung.

Aus dem Bisherigen folgt, daß formaler und materialer Unterrichtszweck organisch verbunden sein müssen, und daß neben der klaren Erkenntnis der geometrischen Wahrheiten die praktische Anwendung des klar Erkannten nicht fehlen darf. Ließe man die praktische Anwendung — die Übung — fehlen, dann würde man einem Sprachlehrer gleichen, der seinem Schüler eine fremde Sprache lediglich und allein dadurch beizubringen hoffte, daß er ihn eine Menge grammatischer Regeln auswendig lernen ließe. Ein solcher Lehrer würde bald finden, daß seine Schüler diese grammatischen Regeln sämtlich „wissen“ können, trotzdem aber nicht imstande sind, die betreffende Sprache zu sprechen und zu schreiben. Das Sprechen lernt man nur durch Übung im Sprechen, und das Schreiben nur durch Übung im Schreiben; — die Übung ist also nach der Erkenntnis das Notwendigste. Erkenntnis ohne Übung ist wie ein Haus ohne Fundament. Wie auf dem Gebiete der Sprache, so muß darum auch beim geometrischen Unterrichte die Übung, die Anwendung des klar Erkannten nachdrücklich betont werden; nicht allein deshalb, weil dadurch der Schüler den Wert der Geometrie erst schätzen lernt und dadurch die Frage des Schülers: „Wozu soll ich das trockene Zeug lernen?“ wegfällig wird; — nicht allein deshalb, weil das Volk gesunde Praxis, Hausmannskost verlangt und von der table d'hôte der hohlen Theorie nichts wissen will; —

sondern vor allem deshalb, weil durch die Anwendung des für richtig Erkannten die Erkenntnis des Schülers geläutert, seine Einsicht wesentlich gefördert und durch die Befestigung klarer Begriffe der Verstand gebildet wird.

Man darf sich freilich nicht damit begnügen, daß man dem Schüler die Anwendung zeigt, so daß er nun zufrieden ist, wenn er sie kennt; es ist vor allem erforderlich, daß der Schüler selbst die Anwendung macht. „Vom Kennen zum Können!“ Es ist z. B. nicht genug, daß der Schüler die Richtigkeit eines Lehrsatzes sieht und einsieht; er muß auch veranlaßt werden, die Folgerungen daraus zu suchen, gestellte Aufgaben zu lösen und die praktische Anwendung des Lehrsatzes selbstthätig und selbständig auszuführen. Es ist darum von Wichtigkeit, daß der Schüler recht oft Aufgaben zur Lösung bekomme, und daß er auf dem Wege der Konstruktion mit Lineal und Zirkel gleichsam die Probe auf die Richtigkeit des Lehrsatzes mache, daß er Berechnungen vornehme, daß er sich Papierflächen zerschneide und in experimentaler Weise wieder zusammensetze, daß er sich seine geometrischen Körper aus Draht oder Pappe 2c. selbst fertige, überhaupt, daß er durch Selbstthätigkeit zur praktischen Anwendung des für wahr Erkannten gelange. Fallen auch die selbstgefertigten Apparate 2c. nicht gerade sehr glänzend aus: es ist und bleibt doch eine Thatsache, daß dem Jungen der schmucklose Feldherrnhut, den er sich aus Papier gefertigt hat, tausendmal lieber ist als die glänzendste Arbeit des Buchbinders. Was man selbst thut, macht Freude; was man selbst geschaffen hat, ist einem wert.

Aber es ist nicht allein notwendig, daß der Schüler in der Schule und auf dem Papiere seine Selbstthätigkeit übe, sondern es ist auch von ganz besonderm Werte, daß er seine geometrischen Kenntnisse für die Industrie und den Ackerbau anwenden lerne und daß er demzufolge **Messungen und Berechnungen in Haus und Hof**, in Feld und Wald vornehme, wie sie später das Leben von ihm verlangt. Eine einzige Stunde im Freien ist oft mehr wert als zehn Stunden in der Schule; denn dort lernt der Schüler durch die Übung erkennen, daß die Geometrie nicht allein eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst ist.

So muß also der Schüler von verschiedenen Seiten her veranlaßt werden, seine Selbstthätigkeit zu üben, das klar Erkannte praktisch zu gestalten und vom geometrischen Wissen zum geometrischen Können aufzusteigen. Hinsichtlich dieses geometrischen Könnens aber sagt Seeger in seinem Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geometrie ganz treffend: „Das geometrische Wissen ist die Bedingung des geometrischen Könnens, aber es ist nicht die Hauptsache, nicht der letzte Zweck. Das System von Lehrsätzen verhält sich zu den geometrischen Aufgaben in gewisser Weise wie die Grammatik zum deutschen Aufsatze. Nach dem Interesse, das der Schüler der Aufgabe zuwendet, hat man den Erfolg des geometrischen Unterrichtes zu beurteilen, und an der Gewandtheit, mit der sie eine vorgelegte Arbeit zu behandeln verstehen, den Grad ihrer geometrischen Bildung abzumessen.“ Kennen und Können, das sind die beiden Pole, um die sich der Unterricht drehen muß.

Ich hoffe, daß nach diesen Erörterungen der Ausdruck „praktisch“ nicht mißverstanden wird.

Fassen wir das Bisherige zusammen, so ergiebt sich ein Dreifaches: 1) Unterrichte anschaulich — hüte dich vor Abstraktionen! 2) Unterrichte entwickelnd — gieb dem Schüler die Wahrheit nicht als etwas Fertiges, sondern leite ihn an, sie mit Erfolg zu suchen! 3) Unterrichte praktisch — vergiß über dem Geistbildenden das Anwendbare und die wirkliche Anwendung nicht! Also Anschauung — Arbeit — Interesse, diese drei Grundpfeiler alles rationellen Unterrichtes, sind auch die Grundlagen des geometrischen Unterrichtes. Ohne sie läßt sich nichts leisten, mit ihnen alles. Als Warnung mag aber hier noch die Bemerkung stehen, daß es mit diesen drei pädagogischen Prinzipien wie mit dem Bündel von Pfeilen geht, die nur in ihrer Verbindung Großes leisten, einzeln zerbrechlich und ohnmächtig sind. Jene drei Prinzipien müssen darum durchaus vor Zersplitterung bewahrt bleiben, sie müssen eine Einheit bilden, sich gegenseitig und in und mit dieser Gegenseitigkeit auch den Lehrstoff durchdringen, so daß man gar nicht sagen kann, wo die Arbeit anfängt und die Anschauung aufhört. Keines ohne das andere, alles aber in einem und in dem einen alles!

....

Was den

Lehrplan für den geometrischen Unterricht

in unserer Schule betrifft, so ist derselbe auf einen einjährigen Kursus gegründet; doch ist der Unterricht bei wöchentlich 2 Stunden so einzurichten, daß in dem einen Jahre die Planimetrie, im anderen die Stereometrie bevorzugt wird.

Einleitung: Entstehung der geometrischen Gebilde. Der Körper, die Fläche, die Linie, der Punkt. Einteilung der Geometrie.

Die Longimetrie: 1) Die geraden Linien nach Richtung und Lage. Das Maß der geraden Linien. Meßinstrumente. Meßübungen. Das Aufzeichnen gemessener Linien — der verjüngte Maßstab. Linienberechnungen. 2) Die krummen Linien. Die Kreislinie. Die Ludolphsche Zahl. Kreisberechnungen. Konstruktion anderer regelmäßiger krummer Linien, z. B. Oval- und Eilinien. Karnieslinien 2c. 3) Von den Winkeln. Ihre Entstehung. Maß und Größe der Winkel. Ihre Lage zu einander. Das Messen und Transportieren der Winkel.

Die Planimetrie: Arten der Flächen. Die Vierecke und die Arten derselben. Flächenberechnungen (Quadratwurzel). Die Dreiecke. Einteilung nach Seiten und Winkeln. Lehrsätze. Konstruktions- und Berechnungsaufgaben. Das rechtwinklige Dreieck und der pythagoräische Lehrsatz. Konstruktions- und Berechnungsaufgaben. Die Vielecke, Konstruktion und Berechnung. Der Kreis. Lehrsätze. Die vier merkwürdigen Punkte des Dreiecks. Teile des Kreises.

Die Kongruenz der Figuren. Die Ähnlichkeit der Figuren. Die Gleichheit der Figuren. Praktische Anwendungen.

Die Stereometrie: Die Entstehung der Körper. Arten. Körpernetze. Das Hauptsächlichste über das Prisma, die Walze, die Pyramide, Kegel, Kugel. Berechnungen.

Bemerkung: Der im Obigen angedeutete Lehrgang ist in **Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen** (6. Aufl.; Gotha, E. F. Thienemann) ausführlich dargelegt und praktisch durchgeführt und dort das Weitere nachzulesen. Die zu dem genannten Buche gehörigen **„Geometrischen Rechenaufgaben“** von C. Kehr sind in demselben Verlage erschienen und nach dem metrischen Maße umgerechnet.

Litteratur.

a) Andere methodische Werke für die Hand des Lehrers:

A. Pickel, Die Geometrie der Volksschule. Anleitung zur Erteilung des geometrischen Unterrichtes in Stadt- und Landschulen, durchweg auf das Prinzip der Anschauung gegründet. Ausg. I für Lehrer und zum Gebrauch in Seminarien. (Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1,35 M.)

L. Mittenzwey, Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen und untere Klassen höherer Lehranstalten in drei sich erweiternden Kursen. Ausg. A. ((Leipzig, Klinkhardt. 2,40 M.)

Zizmann, Geometrische Formenlehre. (2 Abteil. à 1 M. Jena, Döbereiner.)

b) Für die Hand des Schülers:

A. Pickel, Die Geometrie der Volksschule. Ausg. II für die Hand der Schüler. 11. Aufl. (Dresden, Bleyl & Kämmerer. 40 Pf.)

— Geometrische Rechenaufgaben. Ausg. III der Geometrie der Volksschule. 7. Aufl. (Dresden, Bleyl & Kämmerer. 30 Pf. — Auflösungen zu den geometrischen Rechenaufgaben 15 Pf.)

L. Mittenzwey, Die Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Ausg. B (für die Hand des Schülers) in drei Heften à 30 Pf. (Leipzig, Klinkhardt.)

c) Veranschaulichungsmittel.

Th. Wolff, Anschauungsmittel zur Geometrie. A. In seine Netzform ausbreitbare Körper für Stereometrie: 1) Würfel; 2) quadratische Säule; 3) Parallelepipedon; 4) rhombische Säule; 5) rhomboidische Säule; 6) dreiseitige Säule; 7) Walze; 8) trapezische Säule; 9) trapezoidische Säule; 10) regelmäßige sechsseitige Säule; 11) Tetraeder; 12) vierseitige Pyramide; 13) Pyramidenstumpf; 14) Kegel; 15) Kegelstumpf. — B. Für Planimetrie: 1) Quadrat mit doppeltem Diagonalschnitt; 2) Rechteck mit Diagonalschnitt; 3) durch Stäbchen dargestelltes Quadrat, zum Rhombus verschiebbar; 4) Rhombus mit doppeltem Diagonalschnitt; 5) Trapez zur Verwandlung des Rhombus in ein Rechteck; 6) durch Stäbchen dargestelltes Rechteck, zum Rhomboid verschiebbar; 7) Rhomboid mit Diagonalschnitt; 8) Trapez zur Verwandlung des Rhomboids in ein Rechteck; 9) Kreisfläche, in 22 kongruente Dreiecke zerlegbar, zur Berechnung des Flächeninhalts; 10) und 11) Flächendarstellung zur Berechnung des Trapez; 12) Trapezoid aus 2 Dreiecken; 13) Fünfeck aus 3 Dreiecken; 14) regelmäßiges Sechseck; 15) gleichschenkliges Dreieck aus 2 rechtwinkligen Dreiecken. — (Th. Wolff, Lehrer in Erfurt.)

Hohlgefäße, vom Klempner gefertigt, zur Berechnung des Körperinhaltes (durch Füllen mit Sand u. s. w.): Prisma und Pyramide von gleicher Grundfläche und Höhe; Kegel und Cylinder von gleicher Grundfläche und Höhe u. s. w.

3. Der Unterricht im Zeichnen.

„Von der Wichtigkeit des Unterrichtes in der Zeichenkunst, als Teil der Erziehung betrachtet, kann man sich am besten überzeugen, wenn man bedenkt, daß dem Menschen durch diesen Unterricht eine schöne und edle Erweiterung seines Genusses an der Sinnenwelt zuwächst; das ganze Reich der Formen und Farben schließt sich ihm auf, ein neues Organ wird belebt, die heitersten Begriffe erwachen, er lernt die schöne Natur kennen, sie hochachten, lieben, und sich ihrer erfreuen."

Goethe.

„In dem Zeichenunterrichte sind alle Kinder gleichzeitig und gleichmäßig zu beschäftigen und bei steter Übung des Auges und der Hand dahin zu führen, daß sie unter Anwendung von Lineal, Maß und Zirkel vorgezeichnete Figuren nach gegebenem verjüngten oder erweiterten Maßstabe nachzuzeichnen und geometrische Ansichten von einfach gestalteten Gegenständen nach gegebenem Maßstab darzustellen vermögen, z. B. von Zimmergeräten, Gartenflächen, Wohnhäusern, Kirchen und anderen Körpern, welche gerade Kanten und große Flächen darbieten.

Wo dieses Ziel erreicht ist, kann besonders begabten Kindern Gelegenheit gegeben werden, nach Vorlegeblättern zu zeichnen.

Für den Zeichenunterricht der mehrklassigen Volksschule wird eine besondere Instruktion vorbehalten."

Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Man unterscheidet bekanntlich ein Zeichnen mittels Lineals und Zirkels (Linear- und konstruktives Zeichnen) und ein Zeichnen ohne den Gebrauch dieser Hilfsmittel, bloß mit der Hand und dem Zeichenstifte nach freier Auffassung durch das Auge (freies Zeichnen oder Freihandzeichnen). Das Linearzeichnen ist geometrischer Art und wird demgemäß vorzugsweise beim geometrischen Unterrichte gelehrt, geübt und gepflegt.

2. Wie sehr die Thätigkeit des Freihandzeichnens die Kinder interessiert, geht schon daraus hervor, daß die kleinen Kinder bereits vor dem schulpflichtigen Alter für ihr Leben gern malen, und daß dann später für alle schulpflichtigen Kinder das Zeichnen eine der liebsten Beschäftigungen ist und bleibt. Wir haben allen Grund, dieses Interesse der Kinder mit Freuden zu begrüßen und den kindlichen Bildungstrieb recht sorglich zum Ziele hinzuleiten, das der Freihandzeichen-Unterricht erstreben soll. In letzterer Beziehung ist es zwar nicht zu unterschätzen, daß das Freihandzeichnen fördernd in den Dienst anderer Unterrichtsgegenstände eingreift (Naturgeschichte, Geographie, Geometrie rc.), sowie daß die spätere Lebensstellung der Schüler in allen Gewerben und auch im Haushalte eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen beansprucht: allein ungleich wichtiger als diese Nützlichkeitsrücksichten ist unbestritten der Umstand, daß das Zeichnen eines der fruchtbarsten Bildungsmittel des Geistes ist. Wir erinnern in dieser Beziehung nur daran, daß dem kindlichen Sinne durch klares Auffassen der Dinge die Fülle der Körperwelt nach Gestalt, Grenze, Größe, Farbe und anderen Eigentümlichkeiten erschlossen und dadurch der Geist mit einer Menge neuer Vorstellungen bereichert wird; daß ferner durch das Vorführen und Wiedererzeugen schöner Formen das Wohlgefallen am Schönen geweckt, der ästhetische Sinn der Schüler in sehr fördersamer Weise gebildet wird und daß Reinlichkeit, Ordnung, Regelmäßigkeit, Genauigkeit, Sauberkeit rc. die Früchte sind, die am Baume eines erziehlichen Zeichenunterrichtes wachsen. Fassen wir das Gesagte zusammen, so ist der **Zweck** des Zeichenunterrichtes: Bildung des Auges und der

Hand; Weckung und Belebung des Sinnes für das Geordnete, Reinliche und Schöne; Verständnis und Würdigung des Darstellungswerten im Gebiete der Kunst und des Gewerbelebens, der Natur oder der äußeren Umgebung; selbständiges Erfassen und Darstellen des Schönen und Nützlichen (Weckung und Richtung des Erfindungsvermögens, Befruchtung der Phantasie und technische Gewandtheit).

3. Der Zeichenunterricht hat sein Bürgerrecht in der Volksschule erst durch Pestalozzi erworben. Bevor dieser Großmeister der Pädagogik das Gebäude des Schulunterrichtes auf die drei Grundpfeiler „Wort, Form und Zahl" aufbaute, war von einem **Zeichenunterrichte in der Volksschule** so gut als nicht die Rede. Erst als durch die Unterdrückung Napoleons I. das deutsche Volk zur Erkenntnis kam, daß es mit der Jugend anders und besser werden müsse, wenn es mit dem Volke anders und besser werden sollte, erst seit dieser Zeit gewann die Volksschule das Interesse der Nation, und das Wort begeisterter Pädagogen fand im deutschen Volke eine gute Stätte. Allein in jener Zeit der jungen Begeisterung war es auch leicht erklärlich, daß sich in das Wahre und Schöne der Idee viel Unreifes und Trübes mischte und daß es einer geraumen Zeit bedurfte, ehe sich die Ansichten vollständig klärten. Das war jedenfalls ein großer Fehler, daß man auf einmal an die Volksschule übergroße Ansprüche stellte und übermäßige Erwartungen von ihr hegte; daß man Künstler und Gelehrte in ihr zu bilden suchte und dabei — ganz im Gegensatze zu Pestalozzi — die allgemeine Menschenbildung vergaß. Wie in den meisten Lehrfächern, so wurden auch im Zeichenunterrichte die Forderungen überspannt; man wollte alles auf einmal erreichen und erreichte deshalb — nichts. Als dann das erste Feuer der Begeisterung verlodert war, trat die Reaktion um so energischer hervor, und im Zeichenunterrichte war nach der Übergründlichkeit der Formenlehre das mechanische Nachzeichnen, Abstechen, Durchpausen vorgelegter Bilderchen der Anfang des Endes, bis endlich die Unfähigkeit oder die Bequemlichkeit der jenesmaligen Volksschullehrer es dahin brachte, daß in den meisten Dorfschulen gar nicht mehr gezeichnet wurde und das Zeichnen höchstens noch als Luxus im Hausrate höherer Bürgerschulen einige Geltung behielt.

Das Verdienst, den Zeichenunterricht wieder in Gang gebracht zu haben, gebührt den Pädagogen C. L. Franke, Hippius, A. Lüben, F. Otto, Professor Weishaupt, Herdtle, Domschke u. m. a. Trotz der nicht zu unterschätzenden Verdienste dieser Männer herrscht aber im ganzen genommen in den verschiedenen Schulen inbetreff des Zeichenunterrichtes nur **wenig Übereinstimmung inbezug auf Methode, Lehrgang und Stoffverteilung.** Die einen wollen den Freihandzeichen-Unterricht auf dem Grunde einer elementar gehaltenen **Formenlehre** aufgebaut haben (das Schiefertafelzeichnen von Lindig in Eilenburg); die anderen wollen einen **Kursus im Linearzeichnen vorausgeschickt** haben, um durch die Benutzung des Lineals und Zirkels die Kinder in den Stand zu setzen, wirklich saubere und schöne Zeichnungen zustande zu bringen und an ihnen eine richtige Anschauung der Linien und den Maßstab zur Be-

urteilung der später aus freier Hand zu zeichnenden sich zu verschaffen; die dritten wollen mit dem durch Dr. F. H. Hillardt in Wien ausgebildeten **Netzzeichnen** (Anwendung eines quadratischen Liniennetzes) beginnen und sodann zum **stigmographischen** Zeichnen (in Zeichenheften, welche nur einzelne Punktreihen oder die Eckpunkte der Quadrate enthalten) fortschreiten und dabei durch allmähliche Erweiterung des Punktnetzes „auf die naturgemäßeste Art und Weise" zum Freihandzeichnen überleiten. Vertreter dieser Richtung sind Stuhlmann in Hamburg, Bauer und Rein in Eisenach, Dreesen u. a. Eine vierte Gruppe (Prof. Hertzer in Berlin*), Flinzer in Leipzig, Weishaupt in München u. a.) verwirft dieses gebundene Zeichnen im Linien- und Punktnetz mit aller Entschiedenheit, weil es den Augen**) schädlich sei und in pädagogischer Hinsicht eine Krücke bilde, die nicht wieder abgelegt würde. In weiterer Konsequenz verbietet man nicht allein den „**Gebrauch jedes technischen Hilfsmittels**" (Kantel, Lineal, Papierstreifen, Maßstab, Zirkel u. s. w.)***), sondern bezeichnet auch das Nachmessen der entworfenen Figuren als pädagogisch falsch†), weil der Schüler dann die Entwickelung des Augenmaßes vernachlässige, auch das Nachmessen leicht zu einem Vormessen werde. Mit gleicher Schärfe werden von den Vertretern des absoluten Freihandzeichnens **Schülerhefte mit vollständig oder teilweise vorgedruckten und angedeuteten Zeichnungen** als Vorlagen verworfen. Wenngleich auch einzelne Zeichenlehrer eine gewisse Neigung zum Einzelunterricht und zum Bilden kleinerer Abteilungen bekunden, so herrscht doch in Fachkreisen ziemliche Übereinstimmung über das frühere **Vorlagewesen**, das man verurteilt nicht allein wegen der Betrügereien, die dabei vorkommen (Durchpausen — Fensterbilder!), sondern auch wegen des Mangels an jeglicher Methode. Meist — sagt man — entscheide über die Auswahl und Stufenfolge der Vorlagen der Zufall; heute bekomme der Schüler ein Dreieck, morgen eine Schlange, übermorgen eine Hausthür und das nächste Mal eine Kuh, einen Blumenkranz oder ein menschliches Antlitz rc., auch könne von einem Unterrichte eigentlich nicht die Rede sein, da jeder Schüler gewissermaßen eine Abteilung für sich allein bilde. Daher kommt es, daß andere

*) Vorsitzender vom „Verein deutscher Zeichenlehrer" und Redacteur der „Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer".

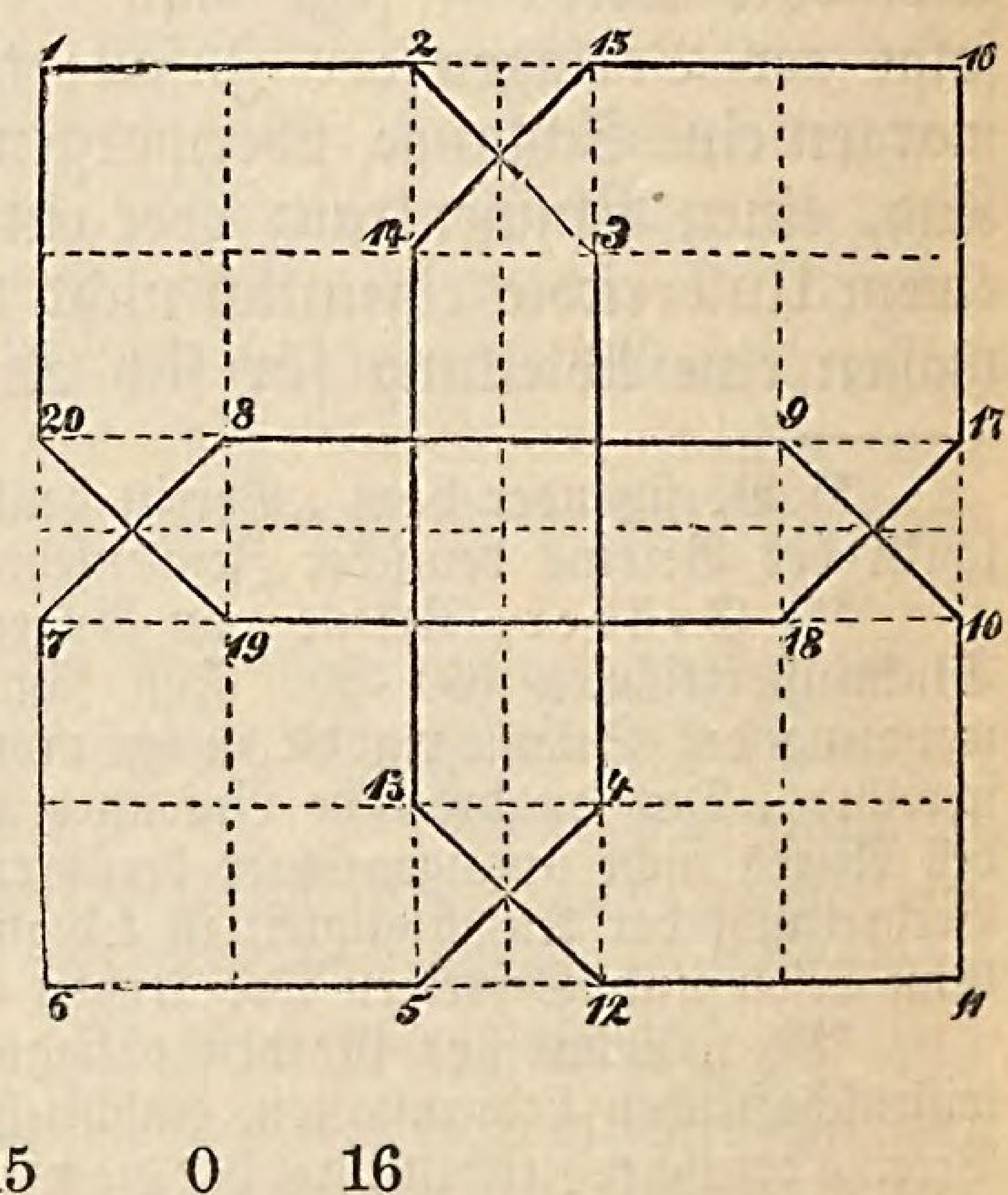
**) Gräber, Urteile von Augenärzten über das Liniennetz-, Punktnetz- und Stickmusterzeichnen (60 ₰). Fast sämtliche 72 Augenärzte haben sich gegen die Anwendung der Stigmographie ausgesprochen; der Augenarzt Professor Dr. Förster aber schreibt: „Das quadratische Liniennetz oder die quadrierte Fläche können die Netzhaut des Auges nicht unangenehmer berühren als eine Seite Druckschrift. . . . Die enorme Verbreitung der Kurzsichtigkeit ist lediglich dem Umstande zuzuschreiben, daß die Kinder beim Lesen und Schreiben ihre Augen dem Buche zu nahe bringen."

***) „Grundsätze für den obligatorischen Freihandzeichen-Unterricht an allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten, einschließlich Volksschulen." Zu diesen Grundsätzen des Vereins deutscher Zeichenlehrer hat die preußische Unterrichtsverwaltung in der Ministerialverfügung vom 26. Februar 1880 Stellung genommen, nämlich ausgesprochen, daß diese Grundsätze manches enthalten, was gebilligt werden könnte, jedoch wegen anderer Punkte nicht geeignet seien, ohne weiteres dem Unterrichte an öffentlichen Schulen zu Grunde gelegt zu werden.

†) „Klare und richtige Form- und Raumvorstellungen können nur durch ein zur Freiheit erzogenes Augenmaß erworben werden." (F. Flinzer in Dittes' Pädagogischem Jahresbericht von 1879, S. 293.)

den **Wandvorlagen** den Vorzug gegeben haben, bei denen das Augenmaß nach freier Auffassung gebildet wird, der Schüler zu einer proportionalen Verkleinerung der Wandtafelzeichnung gezwungen ist, der Zeichenunterricht stufenmäßig erteilt wird und (bei einer gemeinsamen Vorlage) zu einem **Gesamtunterrichte** werden kann. Andere dagegen verwerfen auch den Unterricht nach Wandtafeln und fordern, daß die Vorlage vom Lehrer an die **Schultafel** gezeichnet werde, weil dadurch der Schüler die genetische Entstehung der Zeichnung und damit zugleich auch die Art und Weise ihrer Ausführung kennen lerne. Mit Recht beruft man sich dabei auf die Erfahrung, daß die Kinder mehr lernen, wenn sie zeichnen sehen, als wenn sie nur Gezeichnetes sehen. Inzwischen hat der dabei aufgetauchte Vorwurf, daß das Vorzeichnen ein unnötiger und unverantwortlicher Zeitraub sei, andere darauf geführt, die **Vorlage nur teilweise auszuzeichnen** und die Ergänzung dem Schüler zu überlassen. Man hat gehofft, auf diesem Wege den Erfindungstrieb der Schüler anzuregen und durch das Zeichnen in veränderter Stellung des Originals dem sogenannten Gedächtniszeichnen fruchtbar vorzuarbeiten. Letzteres haben andere dadurch zu erreichen gesucht, daß sie von vornherein jede Hand- und Wandvorlage verpönten und statt der äußeren Vorlagen das sogenannte **Diktatzeichnen** einführten*). Einzelne Zeichenlehrer haben mit dem Diktat- und stigmographischen Zeichnen auch das **Zeichnen à tempo** (Taktzeichnen), analog dem Taktschreiben, verbunden, so daß die Kinder auf ein bestimmtes Kom-

*) Weishaupt giebt in seiner „Theorie und Praxis des Zeichenunterrichtes“ S. 15 folgendes Beispiel für das Diktat einer Figur zur Übung von Senk- und Wagerechten:



Zeichnet: a) den Mittelpunkt eures Blattes, b) eine Senk- und Wagerechte, und macht nach Längenwahl die Winkelarme gleich, c) zeichnet durch die gewonnenen Endpunkte ein Quadrat mittels senk- und wagrechter Linien, d) zerlegt dessen Seiten in 5 gleiche Teile, e) verbindet die sich entgegenstehenden Punkte der parallelen Seiten durch blasse gerade Linien! — Frage: Was habt ihr gezeichnet? Antwort: Ein Quadrat. Frage: Wieviel wagrecht stehende Reihen von Winkelpunkten zählt ihr? Antwort: 6 Reihen. Frage: Wieviel solcher Punkte in jeder Reihe? Antwort: 6 Punkte. — Beziffert die Punkte dieser Reihen von links nach rechts, wie ich euch diktieren werde; beginnt mit der obersten Reihe, indem ihr die Ziffer blaß, aber deutlich geschrieben, etwas rechts über die Punkte setzt:

1	0	2	15	0	16
0	0	14	3	0	0
20	8	0	0	9	17
7	19	0	0	18	10
0	0	13	4	0	0
6	0	5	12	0	11

Nun verbindet die Punkte mittelst reinlicher gerader Linien nach der Reihenfolge der Ziffern und löscht die letzteren nebst dem Quadratnetz aus.

mando den Stift ansetzen, die Linie auf einen Zug oder auch mehrere Zeiten ziehen u. s. w. Man hat auf dieses Verfahren als ein Mittel zur Hebung der Disziplin hingewiesen, aber auch gesagt, daß durch diese geisttötende Dressur nur eine äußere, wertlose Fertigkeit im Strichziehen angeeignet werden könnte.

Die bisherigen Verfahrungsweisen stimmen insgesamt darin überein, daß das **planimetrische Zeichnen in erste Linie** zu stellen sei. Den Vertretern dieser Richtung hat sich aber eine andere Partei gegenübergestellt, welche das Kopieren nach Hand- oder Wandvorlagen verwirft und dagegen mit dem Zeichnen plastischer Formen (**perspektivisches Zeichnen**) angefangen haben will. Die Vertreter und Anhänger dieser Richtung berufen sich dabei auf den Umstand, daß es für einen Handwerker nicht den mindesten Nutzen habe, wenn er ein schönes Bildchen mechanisch kopieren oder eine Lithographie, die man in einem Buchhändlerladen für ein Geringeres besser kaufe, abzeichnen lerne. Das Abzeichnen nach Vorlagen — sagt man — sei Zeitverschwendung, denn der Schüler könne dann seine Kunst weder in der freien Natur, noch in seinem Handwerke verwerten. Der Handwerksbursche in der Fremde sei nicht imstande, ein Musterstück (etwa ein Gebäude) nach der Natur aufzunehmen, auch wenn er in der Zeichenstunde die kunstvollsten Lithographieen abgezeichnet habe. Es sei auch für die Geistesbildung überhaupt bedenklich, wenn der Zeichenunterricht nur ein Abzeichnen nach Vorlagen und nicht ein Nachzeichnen der wirklichen Natur erstrebe, denn die geistige Thätigkeit des Schülers werde nur dann geübt, wenn der Schüler seine Aufmerksamkeit auf die Form wirklicher Dinge richte und dadurch Lust und Liebe zum Zeichnen erhalte. Dazu komme endlich noch der Umstand, daß nur das Zeichnen nach der Natur dem Begriffe „Zeichnen" entspreche; denn Zeichnen heiße doch nichts anderes, als einen wirklichen oder als wirklich gedachten Gegenstand auf einer Ebene darzustellen. Das sei es, was jeder Schüler im Zeichenunterrichte lernen solle; aber das sei es, was die meisten durch das taglöhnerartige Kopieren der Vorlage nicht lernten. Wir wollen hier nur noch hinzufügen, daß die beiden Hauptvertreter des perspektivischen Zeichnens (Peter Schmid in Berlin und die Gebrüder Dupuis in Paris) darin übereinstimmen, daß der Zeichenunterricht damit anfangen müsse, womit man sonst aufhört, nämlich mit der Kenntnis und dem Verständnis der Perspektive; daß aber beide Vertreter darin von einander abweichen, daß Peter Schmid mehr das Zeichnen nach der wirklichen Natur, die Gebrüder Dupuis dagegen mehr das Zeichnen nach Modellen (Dupuissche Drahtfiguren und Gipsmodelle) betonen.

Auch über den **Beginn des Zeichenunterrichtes** gehen die Forderungen auseinander, indem hauptsächlich die Vertreter des Netzzeichnens und der Stigmographie das Zeichnen als selbständigen oder angelehnten Unterrichtsgegenstand schon im ersten Schuljahre auftreten lassen wollen, ihre Gegner aber behaupten, ein verständnisvolles Zeichnen sei nicht früher als nach vollendetem dritten oder vierten Schuljahre möglich, auch stehe der Erfolg des Unterrichtes in den drei ersten Jahren in keinem Verhältnis zu der angewandten Zeit und Kraft. (Auf welcher Klassenstufe

beginnt nach den „Allgemeinen Bestimmungen" der Zeichenunterricht?) Erwähnt muß noch werden, daß in neuerer Zeit von einigen die **praktische Verwertung des Zeichnens** in den Vordergrund gestellt und dahin gestrebt wird, den „Zeichenunterricht mit den Bedürfnissen des Handwerkes und des Kunstgewerbes in Einklang zu bringen"*), daß man in Mädchenschulen z. B. den Zeichenunterricht vom ersten Beginn an in organische Verbindung oder doch wenigstens in beeinflussende Abhängigkeit mit der Anfertigung der weiblichen Handarbeiten setzen will. Von anderer Seite ist dagegen gesagt worden, daß der erziehliche Zweck der Schule die Grundlinien des Zeichenunterrichtes zu bestimmen habe und daß es Sache besonderer Fach-, Arbeits- und Fortbildungsschulen sei, für die späteren Verhältnisse des Lebens in spezieller Weise vorzubereiten, daß ferner in den meisten Schulverhältnissen ein solches Ziel nicht erreicht werden könnte.

Wir haben die entgegenstehenden Ansichten hier ganz objektiv aufgeführt, damit sich der Leser selbst ein Urteil über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit der entgegenstehenden Behauptungen bilde.

Man sieht aus diesen kurzen Andeutungen, daß auf dem Gebiete der Methodik des Zeichenunterrichtes kein Stillstand und nicht die Übereinstimmung herrscht, die manche voraussetzen. Dieser letztere Umstand mag die Ursache sein, daß die in den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 in Aussicht gestellte und auf Seite 66 in „Volksschulwesen und Lehrerbildung" von Dr. Schneider, sowie in der Ministerialverfügung vom 26. Februar 1880 nochmals erwähnte besondere Instruktion für das Zeichnen noch nicht erlassen worden ist. Ein Mißverständnis aber ist es jedenfalls, wenn man § 30 der Allgemeinen Bestimmungen so auslegt, als ob in einklassigen Schulen 1) nur mit Lineal, Maß und Zirkel zu zeichnen sei, daß also das Freihandzeichnen, sowie 2) das Zeichnen krummer Linien auszuschließen sei.

4. Legt man sich die Frage vor: Welche der oben genannten Methoden ist diejenige, welche sich für die Volksschule eignet? — so ist die Antwort unbestimmter Art. Nach unserm Dafürhalten hat jede der oben genannten **Methoden für die Volksschule** ihre Berechtigung. Unbrauchbar wird sie nur dann, wenn man sie einseitig (exklusiv) betreibt oder sie an der unrechten Stelle anwendet. So gewährt z. B. eine weise und maßvolle Anwendung des Punktsystems eine bedeutende Erleichterung im ersten Zeichenunterrichte; wenn man aber das Netzzeichnen (gleich dem Netzschreiben) zum Prinzip für den gesamten Zeichenunterricht erhebt, wenn man die Kinder nötigt, das Auge stundenlang auf Zeichenblätter zu heften, die wie Sternkarten mit Punkten und Strichen ohne Zahl bedeckt sind, so wird die Sache einseitig und damit falsch. Ebenso haben die Wandtafeln Berechtigung; allein diese Berechtigung kann sich nur dann behaupten, wenn der Lehrer

*) Ausdruck haben diese Bestrebungen in der „Zeichenhalle, Monatsblätter für Zeichenunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Kunstindustrie" gefunden, den späteren Jahrgängen der von Troschel 1865 begründeten „Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichtes an Schulen".

die Wandtafel für eine bestimmte Stufe und zu einem bestimmten Zwecke des Zeichenunterrichtes benutzt und durch Vorzeichnen an der Schultafel mindestens einzelne Teile der Wandvorlagen verdeutlicht. Sobald der gesamte Unterricht nach Wandvorlagen erteilt und diesem Prinzipe zuliebe jedes andere Vorlegeblatt verbannt wird, ist die Sache einseitig und damit verkehrt. Berechtigt ist auch (in günstigen Schulverhältnissen) das perspektivische Zeichnen; nur muß vorausgesetzt werden, daß man es nicht zum Ausgangspunkte des Zeichenunterrichts macht, sondern als Ziel desselben hinstellt.

Genug, es hat jedes Verfahren seine Berechtigung, vorausgesetzt, daß es am rechten Orte, zur rechten Zeit, in rechter Weise und — was die Hauptsache ist — von einem rechten und tüchtigen Lehrer gehandhabt wird. Das Gedeihen eines Unterrichtes ist ja überhaupt niemals von einem Systeme an sich, sondern stets von der rationellen Anwendung und Durchführung desselben abhängig. Der Schwerpunkt des Ganzen liegt also immer und allezeit im Lehrer. Derjenige Lehrer wird darum die beste Methode haben, der es versteht, mit praktischem Blicke von jeder Methode das Passendste auszuwählen und es den gegebenen Umständen resp. der Natur des Kindes gemäß in zweckmäßiger Weise zur Anwendung zu bringen.

5. Nachdem wir im Bisherigen gezeigt haben, was in Sachen des Zeichenunterrichtes zu thun und zu lassen ist, fügen wir im Folgenden für junge Lehrer noch einige Ratschläge aus der Praxis des Schullebens bei.

a) Sorge in der Zeichenstunde vor allem für **strenge Ordnung** und **stramme Disziplin.** Wenn im Zeichenunterrichte nicht alles bis ins kleinste bestimmt und bis aufs genaueste geregelt ist, dann ist etwas Rechtes zu leisten unmöglich. Sorgt der Lehrer nicht für stramme Ordnung, dann faseln, träumen, schmieren, plaudern, wischen die Schüler, und der Lehrer muß zu viel tadeln und strafen. Dem Zeichenunterrichte wird dadurch viele Zeit abgeschwatzt, und der Schüler verliert die Lust und Liebe zur Sache. Das Erste, was der Lehrer beim Zeichenunterrichte fordern muß, ist die rechte Haltung des Körpers. Wir verweisen hier auf das im Schreibunterrichte S. 241 Gesagte. Sodann ist notwendig, daß der Lehrer auf gutes Zeichenmaterial hält. Was zunächst die Bleistifte anlangt, so müssen harte Stifte vermieden werden. Der Stift muß weich sein, damit der Schüler gleich im Anfange sich daran gewöhne, mit weichem Stifte milde und schöne Striche zu machen (Faber Nr. 2). Starkes Aufdrücken darf nie geduldet werden. Alle Striche müssen fein und weich sein! Kurze Stifte dürfen nicht geduldet werden, und es sind deshalb nötigenfalls Stifthalter einzuführen. Das Spitzen des Stiftes darf, um Unreinlichkeit zu verhüten, nicht während der Stunde geschehen, sondern ist vor Beginn des Unterrichtes vorzunehmen. Das Zeichenheft muß rein und unzerknittert erhalten werden, das Papier darf nicht glatt, muß aber weiß und fest sein. Aller Luxus bleibe fern — man kann auch mit den einfachsten Mitteln Tüchtiges leisten! Das

Zeichenbuch muß vor jedwedem Schmutze behütet werden. Ein in Papier gewickeltes Stück Gummi elasticum darf dem Schüler nicht fehlen, doch soll er es so wenig als möglich benutzen. Gegen den zu häufigen Gebrauch des Gummi ist mit aller Entschiedenheit anzukämpfen, denn das vielfache Wischen ist nicht allein ein deutliches Zeichen des Leichtsinnes oder des Mangels an elementarischer Methode, sondern auch der Hauptgrund zur Unreinlichkeit der Zeichenhefte. Ein unreinliches Zeichenheft ist das stärkste Armutszeugnis der Disziplin des Lehrers. Reinlichkeit ist dagegen mehr wert als große Leistungen. Jede Zeichenstunde hat darum mit einer Revision des Zeichenmaterials zu beginnen.

b) Gehe den Schülern in allem mit einem **guten Beispiele** voran! Zeichne die Zeichnung an die Wandtafel so schön als möglich, damit der Schüler Veranlassung erhält, ein schönes Nachbild zu liefern. Zeichne die Vorlage an die schwarze Wandtafel so, daß alle Schüler deine Handbewegungen sehen können und die notwendigen Anschauungen über alle beim Zeichnen anzuwendenden Vorteile bekommen. Einer dieser Vorteile besteht z. B. darin, daß beim Zeichnen von Linien, deren End- und Zwischenpunkte man zuvor bestimmt hat, zuerst die Richtung von einem Punkte zum andern in der Luft, unmittelbar über der Zeichenfläche gezeigt wird und daß dann in dieser Richtung, und zwar in kleineren Absätzen, eine Spur der Linie gebildet wird, welche schließlich kräftig auszuzeichnen ist. Sorge überhaupt dafür, daß deine Tafelzeichnung scharfe und reine Umrisse (Konturen) habe, und daß die Sauberkeit und Genauigkeit deiner Arbeit dem Urteile des Schülers nichts zu wünschen übrig läßt. Feine und zarte Striche sind beim Zeichenunterrichte der Volksschule die Hauptsache, nicht das Tuschen, nicht die Benutzung der Sepia, nicht das Malen mit bunten Farben, nicht das Schattieren (mit dem Wischer) u. dgl. m. Fühlst du dich zu schwach, diese Bedingungen zu erfüllen, dann zeichne die Figur mit kaum sichtbaren Strichen mit Hilfe der Kreide und des Lineals vor der Stunde an die Wandtafel, damit du dann in der Stunde vor Beschämung bewahrt bleibst.

c) Was du an die Wandtafel gezeichnet hast, und was der Schüler nachzeichnen soll, muß nicht allein anschaulich, erkennbar und praktisch durchführbar sein, sondern muß auch den Schülern, ehe sie ihre Arbeit beginnen, **behufs scharfer Auffassung und fester Aneignung gehörig erklärt** werden. Kinder wollen zunächst wissen, was sie zeichnen, und es haben darum zunächst nur die Bilder wirklicher Dinge Interesse für sie. Das Bild einer Schiefertafel, eines Spiegels, einer Wetterfahne, eines Kreuzes u. s. w. hat für den Schüler mehr Interesse als irgendein Gedankending, dem die Wirklichkeit fehlt. Diese Thatsache sei dein Ratgeber bei der Wahl der Vorlagen! Wenn du selbst nicht weißt, was das Bild bedeuten soll, dann lege die Vorlage unbenutzt beiseite.

Die deutliche Auffassung eines Dinges wird bekanntlich dadurch erzielt, daß man sich der Teile des Dinges klar bewußt wird. Ehe

eine Figur gezeichnet wird, müssen sie die Schüler in allen ihren Teilen und Verhältnissen kennen. Hast du darum z. B. ein Blatt angezeichnet, so haben deine Schüler auf deine Fragen nicht allein zu sagen, was für ein Blatt es ist (Erdbeerblatt, Ahorn ꝛc.), sondern auch, welche Grundformen es hat (Dreieck, Viereck), wie die Hauptrippen laufen, wie die Richtung, Länge und Stärke, die Stiele, wie der Rand des Blattes beschaffen ist ꝛc.*) Ist die Vorzeichnung nach Sache und Form erläutert, ist der Schüler dadurch in den Stand gesetzt, das Bild richtig aufzufassen, festzuhalten und darzustellen, dann erst darf das Nachzeichnen beginnen. Die beste Methode des Zeichnens ist immer die, welche die Entwickelung der Denkkraft am meisten anregt und die gleichmäßige Ausbildung der Erkenntnis, des Augenmaßes und des Darstellungstalentes zum Ziele hat. Unter allen Umständen hat darum der Lehrer zur Erreichung dieser Zwecke darauf zu sehen, daß sein Unterricht im Zeichnen anschaulich und lückenlos sei. Nicht die Schwierigkeit der Zeichnung, sondern die Sicherheit des Gelingens ist die Hauptsache.

d) Während die Schüler zeichnen, hat sie der Lehrer so scharf als möglich zu **beobachten** und zu **überwachen.** Als Korrektor muß er allezeit auf dem Platze sein. So außerordentlich wichtig die Korrektur des Lehrers ist, so schwierig ist es, dafür spezielle Anweisungen zu geben; hier ist das taktvolle und humane Wesen des Pädagogen die Hauptsache. Nur dreierlei wollen wir hier kurz andeuten: α) Ändere und bessere so wenig als möglich selbst, sondern leite die Schüler zur Korrektur an! Nicht die schriftliche, sondern die mündliche Korrektur ist die Hauptsache. β) Suche deine Freude nicht am Bekritteln der Fehler, sondern am Verhüten derselben! γ) Erkenne auch schwache Leistungen lobend an; denn Fleiß und guter Wille sind oft mehr wert als hervorragende Talente. Das schonungslose Durchstreichen übelgeratener Zeichnungen ist eine Schändung der Zeichenbücher und eine Barbarei des Lehrers. Die **Klassenkorrektur** verdient den Vorzug vor der Einzelkorrektur! Freundlichkeit herrsche in allem! Bei der öffentlichen Prüfung sind nicht allein die Zeichenhefte vorzulegen, sondern es hat auch der Lehrer eine öffentliche Prüfung im Zeichnen zu veranstalten (eine Zeichnung von den Schülern ausführen zu lassen). Das Wort Hentschels: „Die Schule erziehe durch das Zeichnen die

---

*) Nach dem „Lehrplan für das Königliche Schullehrer-Seminar zu Erfurt" (Erfurt, F. Wittnebert, 1884) sollen folgende Fragen der Besprechung einer Zeichnung zu Grunde gelegt werden:

„a) Was stellt die Figur dar?
b) Wo hat die Figur im praktischen Leben ihre Verwertung gefunden, oder woher ist sie entnommen?
c) Welche geometrische Form liegt der Figur zugrunde?
d) Durch welche Zusammensetzung von Linien und Flächen u. s. w. ist die Figur entstanden?
e) Welche Hilfslinien sind für die Darstellung der Figur erforderlich?
f) In welcher Reihenfolge sind die Teile der Figur zu zeichnen?
g) Welche technischen Vorteile sind bei der Zeichnung anzuwenden?"

Kinder nicht zur Lüge, d. h. die Zeichnungen seien vom Schüler, nicht vom Lehrer oder von seinem Gehilfen gemacht" — wird dann seine Beurteilung finden.

Zum Schlusse noch eins. Die vorstehenden Regeln sind aus der Praxis des Schullebens, nicht aus der Werkstätte des Künstlers hervorgegangen. Da kann es denn leicht kommen, daß der Künstler und der Schulmann nicht mit einander einverstanden sind. Höre darum den Rat eines berühmten Zeichners (Hippius): „Lieber Lehrer, gehe besonnen deinen Weg und laß dich durch Künstler nicht irre machen, denn Lehrer und Künstler verstehen sich selten. Der wahre Maler ist am glücklichsten, wenn er malt, der wahre Lehrer aber am glücklichsten, wenn er lehrt. Künstler bilden von außen herein durch ihr Können; Lehrer bilden von innen heraus durch ihr Wissen. Jener erlangt lauten Ruhm, dieser erlangt stillen Segen. Der Lohn deiner Lehrerarbeit aber sei nicht der Künstlerbeifall, sondern der Geistesgewinn und die Seelenfreude deiner Schüler!"

Lehrplan für den Zeichenunterricht.

Von der Thatsache ausgehend, daß das Ziel des volksschulmäßigen Zeichenunterrichtes die Ausbildung des Schönheitssinnes ist und daß als das wichtigste Mittel zur Erreichung dieses Zieles die Übung des Auges betrachtet werden muß, empfiehlt es sich, in jeder Stunde für die Übung des Auges einige Minuten zu verwenden (zur Abschätzung von Entfernungen und zur Beurteilung der Richtungen). — Unter der Leitung des geübten Auges folgen dann die Übungen der Hand, welche um so schneller fortschreiten, je sicherer das Auge geübt ist. Der Plan für den Zeichenunterricht wird sich demgemäß immer auf die Übungen des Auges und der Hand zu gründen haben.

I. Übungen des Auges.

1. Prüfung und Abschätzung von Entfernungen. — Punkte und Linien in gleichen und ungleichen Entfernungen. Die Seiten der Flächen und die Kanten verschiedener Körper.
2. Prüfung und Beurteilung der Richtungen. — Punkte, Linien, Seiten und Kanten in senkrechter, wagerechter und schiefer Lage. — Senkrechte, wagerechte und schiefe Linien, Seiten und Kanten in gleicher und verschiedener Lage. — Krumme Linien in verschiedenen Lagen.
3. Prüfung und Abschätzung der Größenverhältnisse zweier und mehrerer Flächen mit geraden und krummen Seiten.

Es ist natürlich, daß diese Übungen dem Grade der Gewandtheit der Zeichner anzupassen sind. — Zu diesen Übungen sind Wandtafeln, Dupuissche Drahtnetze und Holz- oder Gipskörper zu verwenden.

II. Übungen der Hand.

a) Gerade Linien.

1. Darstellung von geraden Linien mit Hilfe des Lineals. — Senkrechte, wagerechte, schiefe, divergierende und konvergierende Linien. Gleichschenklige und ungleichschenklige, rechte, spitze und stumpfe Winkel. — Rechte, spitz- und stumpfwinklige, gleichseitige, ungleichseitige und gleichschenklige Dreiecke. — Quadrat, Rechteck, Rhombus, Rhomboid, Trapez und Trapezoid. — Regelmäßige und unregelmäßige Fünf-, Sechs-, Sieben-, Acht-, Zwölf- und Sechzehnecke. — Zusammenstellung der vorerwähnten Linien, Winkel und Figuren zur Darstellung der Umrisse von den einfachsten Gegenständen aus den verschiedensten Gebieten des Lebens. Einfache Ornamente. Krystallographische Netze.
2. Darstellung von geraden Linien unter Anwendung punktierter Hilfslinien. Wie 1.

3. Darstellung von geraden Linien ohne Anwendung von Hilfsmitteln. Wie 1. — Maß und Lineal sind nur bei der Korrektur (auf besondere Anordnung durch den Lehrer) zu verwenden.

b) Krumme Linien.

1. Darstellung krummer Linien mit Hilfe des Zirkels. — Kleine Kreisbogen mit der Öffnung nach verschiedenen Richtungen. — Größere Kreisbogen. — Zusammenstellung mehrerer Kreisbogen: Umriß der bikonvexen Linse, Wellenlinie, einfache Blattformen. — Halbkreise von verschiedener Größe. — Zusammenstellung der Halbkreise: Schlangenlinie, Schneckenlinie und Spirallinie. Kreise von verschiedener Größe. Konzentrische und exzentrische Kreise. Zusammenstellung der Halbkreise, Bogen, Kreise und der übrigen krummen Linien zu einfachen Rosetten. — Einfachere Ornamente, Ellipse, Eilinien, Parabel und Hyperbel — Zusammenstellung der vorerwähnten Linien zu Umrissen verschiedener Gegenstände. — Schwierigere Ornamente.
2. Darstellung von krummen Linien mit Anwendung punktierter Linien. Wie 1.
3. Darstellung krummer Linien ohne Hilfsmittel. Wie 1.

c) Gemischte Linien

Gerade und krumme Linien werden zur Darstellung schwieriger Formen verbunden. — Maschinenteile, Gefäße, Feld-, Garten-, Haus- und Küchengeräte. Elemente des Situationszeichnens. Horizontale Grenzen eines Gebietes, Kunststraßen, Eisenbahnlinien, Flüsse, Seeen, Wald, Wiese, Bruch 2c. — Menschliche und tierische Körperformen. — Pflanzenformen. — Baumschlag in Konturen.

Litteratur*).

a) Werke zur Belehrung über die verschiedenen Methoden und zur Darbietung von Stoffen für die einzelnen Zweige des Zeichenunterrichtes.

Weishaupt, Die Theorie und Praxis des Zeichenunterrichtes. (Weimar, Friedrich Voigt. 2 M.)

Dieses Werk stellt die verschiedenen Entwicklungsstadien und Stufenabteilungen des Zeichenunterrichtes dar.

Dr. **Flinzer**, Lehrbuch des Zeichenunterrichtes. (Bielefeld, Velhagen & Klasing. 5,50 M.)

Der Stufengang ist auf vier Schuljahre (Schulen in Leipzig!) berechnet: 1) Regelmäßige Figuren der Ebene. 2) Unregelmäßige Figuren. 3) Konturzeichnen nach Körpern. 4) Das Zeichnen schattierter Körper. (F. Flinzer ist ein entschiedener Gegner der Stigmographie.)

Dr. A. **Stuhlmann**, Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. 5 Teile. (Hamburg, Nestler & Melle. Zusammen 9,75 M.)

1) Begründung der Methode. 2) Netzzeichnen und Stigmographie. 3) Das freie Zeichnen ebener und flacher Gebilde. 4) Das Zeichnen nach körperlichen Gegenständen. 5) Das Zeichnen und Entwerfen von Stickmustern.

---

*) Der gegenwärtige Stand des Zeichenunterrichtes nötigt aus verschiedenen Gründen zu einer umfangreicheren Anführung von Lehrmitteln auch in dem vorliegenden Buche. Lehrer in einfachen Schulverhältnissen verweisen wir (zur Vermeidung von Mißverständnissen) zunächst auf den Zeichenstoff von Wunderlich, welchen jeder Lehrer durch Wandtafelzeichnung erläutern kann, und zwecks Weiterführung auf die 24 Wandtafeln von H. Schmidt.

Dr. Otto, Pädagogische Zeichenlehre. Neu herausgegeben von Dr. Rein. (Weimar, Böhlau. 1,50 M.)

R. Bauer und W. Rein, Sechs Hefte Zeichenvorlagen für den Elementarunterricht in drei aufsteigenden Kursen nach der stigmographischen Methode. (Dresden, Bleyl & Kämmerer. à Heft 75 Pf.)

„Auf der ersten Stufe sind die Zwischenräume 1 cm breit (Heft 1—3), auf der zweiten 2 cm (Heft 4 u. 5), auf der dritten aber 3 cm (Heft 6).“

Wunderlich, Der Zeichenstoff für die Mittelstufe der Volksschule in methodisch geordneten Aufgaben zur Auswahl für die Wandtafelvorzeichnung des Lehrers, mit erläuterndem Texte. I. Gerade Linien 1,80 M. II. Gebogene Linien 1,50 M. (Langensalza, Greßler.)

Weishaupt, Das Elementar-Freihandzeichnen an der Volksschule. 450 Aufgabenmotive für die Tafelvorzeichnungen des Lehrers. I. Teil: Gerade Linien 1,50 M. II. Teil: Die gebogene Linie, Verzierungsgebilde aus der geraden und gebogenen Linie 1,50 M. III. Teil: Stilisierte Pflanzen und Flachornamente 2,50 M. (München, Oldenburg.)

Wächter, Das Musterzeichnen als Grundlage für die weibliche Handarbeit. Zeichenblätter für Schule und Haus. Dazu eine Anleitung. 9 Hefte à 1,50 M. (Langensalza, Beyer & Söhne.)

Beer und G. Dreesen, Das geometrische Zeichnen mit besonderer Berücksichtigung des geometrischen Ornaments. (Flensburg, Westphalen. 2,75 M.)

Eichler, Farbenlehre für Schule und Haus. (Wien, Sallmayer. 1,20 M.)

— 110 Farbentafeln zur Farbenlehre. (Wien, Sallmayer. à Stück 8 Pf; Lehranweisung dazu 20 Pf.)

Anerkannt gute Werke, die aber auch mehr oder weniger das Ziel und Maß des Zeichenunterrichts in Volksschulen überschreiten, sind: Häuselmann, Das Taschenzeichenbuch des Lehrers (4 M). — Häuselmann und Bingger, Taschenbuch für das farbige Ornament (7 M). — Herdtle und Biermann, Schule des Musterzeichnens. 36 Flachornamente (10 M). — Jakobsthal, Grammatik des Ornaments. — Die besonders für Baugewerbeschulen u. s. w. sich eignenden Zeichenwerke von Delabar u. a.

b) Wandtafelwerke.

H. Schmidt, 24 Wandtafeln zum Gebrauche in Volks- und Mittelschulen, sowie in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. 76:60 cm, in drei Farben gedruckt. (10 M, Text dazu 50 Pf.)

„Schmidts Wandtafeln sollten in keiner Volksschule fehlen.“ (Flinzer.)

Wächter, Wandtafeln. (Langensalza, Beyer & Söhne. 4,50 M.)

Andere Wandtafelwerke von Dreesen; Thiele; Herdtle; Beyer & Söhne in Langensalza; Hertzer; Jonas und Wendler u. a.

IV. Der Unterricht in den Realien.

„Sinnbare Sachen sollen den Sinnen vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstande ergreifen kann. Denn es ist nichts in dem Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war. Darum sollen auch die Worte nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden." Amos Comenius (Orbis pictus).

„Beim Unterricht in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Darstellung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benutzen. In mehrklassigen Schulen können daneben besondere Leitfäden zur Anwendung kommen. Diktate sind nicht zu gestatten, ebenso ist das rein mechanische Einlernen von Geschichtszahlen, Regentenreihen u. s. w., Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen, von Namen, Merkmalen der Pflanzen, Maß- und Verhältniszahlen in der Naturlehre verboten. In der Geographie und der Naturkunde ist von der Anschauung auszugehen, welche in der Geographie durch den Globus und die Karte, in der Naturbeschreibung durch die zur Besprechung gebrachten Gegenstände oder durch gute Abbildungen, in der Naturlehre wenigstens in der mehrklassigen Schule durch das Experiment zu vermitteln ist.

Überall, auch in den mehrklassigen Schulen, ist unter stufenweiser Erweiterung des Stoffes von dem Leichteren zum Schwereren, von dem Näheren zum ferner Liegenden fortzuschreiten."
Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Wenn der Mensch nicht die notwendigsten Kenntnisse von der ihn umgebenden äußern Natur und von den allgemeinen Verhältnissen und Einrichtungen derselben bekommt, so gleicht er dem Blindgeborenen, der die Dinge, die ihn umgeben, nicht sieht; er geht dann träumerisch und schlaftrunken durchs Leben, weiß sich in den geringfügigsten Dingen weder zu raten, noch zu helfen und richtet wohl gar durch seine Beschränktheit und Verkehrtheit Schaden und Verderben an. Der Mensch als Mikrokosmos im Makrokosmos, d. h. als kleine Welt im großen Ganzen, ist in seiner Stellung zur Natur und zur Menschheit notwendigerweise an die ihn umgebende Natur und an die Bildungsresultate der Menschheit gewiesen. Die Bedingungen seines äußern Fortbestehens und Wohlergehens liegen ja zum guten Teile in jenen äußeren Verhältnissen, deren Kräfte, Gesetze und Wirkungen der Mensch kennen muß, wenn er das werden soll, was die Bibel als Bestimmung des Menschen darstellt: Herr und Herrscher über die Natur zu sein. Herrscher über das Erschaffene wird der Mensch aber nur durch den Geist. Wo der Geist fehlt, da beherrscht der Mensch nicht die Natur, sondern die Natur beherrscht den Menschen. Nun ist es aber eine ausgemachte Thatsache, daß der Geist im Menschen der Weckung durch die Außenwelt bedarf, und daß die naturgemäße Entfaltung und lebendige Bewegung des Vorstellungs- und Begriffslebens vorzugsweise durch Vorführung und Betrachtung des Natur- und Menschenlebens gefördert wird. Der Blödsinn vieler Menschen ist in den meisten Fällen kein natürlicher, sondern ein künstlicher, d. h. die gesamte leibliche und geistige Erziehung der Menschen ist so naturwidrig, daß an eine Entwickelung der im Menschen liegenden Anlagen und Kräfte nicht zu denken ist. Daß man **das beste Anschauungsmaterial** — das Leben in der Natur und der Menschheit — nicht benutzt, sondern brach liegen läßt: das ist ohne Zweifel ein Hauptgrund, weshalb die Anschauungs-, Vorstellungs-, Begriffs- und Berufsthätigkeit mancher Menschen so vieles zu wünschen übrig läßt.

Je wichtiger die Kenntnisse der Natur, der Lebensverhältnisse und der menschlichen Einrichtungen für jeden Menschen sind, desto notwendiger ist es auch, daß die Volksschule den Unterricht in den Realien (früher „gemeinnützige Kenntnisse“, seit Harnisch „Weltkunde“ genannt) als wesentliches Moment der Volksbildung hegt und pflegt. Freilich kann der Unterricht in den Realien nur dann Ersprießliches leisten, wenn er nicht allein religiöse Bildung befördert („Natur und Bibel sind ja zwei Bücher eines Verfassers“), sondern wenn er überhaupt in den Dienst der formalen Bildung tritt, also nicht als Zweck, sondern als Mittel der Geistesbildung betrachtet wird. Dazu gehört freilich, daß der Realunterricht mit wissenschaftlichem Ernste betrieben und nicht mit jenem Anfluge von Gelehrtheit erteilt wird, die sich in einem Wissen von allerlei gefällt und den seichten Stoff durch seichte Anekdoten schmackhaft zu machen sucht. Sobald der Realunterricht nicht in den Dienst einer strengen, strammen Geistesbildung gestellt wird, wird er nicht allein wertlos, sondern auch geradezu schädlich, denn er verdrängt dann das Humane und führt zu einem engherzigen Nützlichkeitsprinzip, das den Menschen entwürdigt. Wer die Wissenswürdigkeit nur nach dem praktischen Nutzen oder Schaden abmißt und kein anderes Ziel kennt als die Einführung des Schülers in die bürgerliche Erwerbs- und Betriebswelt, bildet nicht den Geist, sondern befördert die Geldsucht und den Materialismus. Wir bekommen dann zwar weltkluge, gescheite, spekulative Leute und berechnende Krämerseelen, aber keine hingebenden, begeisterten Menschen. Es ist darum überaus notwendig, daß man den Grundsatz festhält, daß nicht das Wissen an sich, sondern die dadurch erzielte und erreichte intellektuelle, moralistische, religiöse und ästhetische Bildung des Geistes die Hauptsache ist. Ein klarer Verstand, ein warmes Gemüt und ein kräftiger Wille sind ja unter allen Umständen mehr wert als ein Kopf voll toter Kenntnisse. Wenn darum die Weltkunde den Kreis der äußern Anschauung des Kindes erweitert, wenn sie die Kinder in dieser Welt heimisch macht und zum rationellen Betriebe ihres Berufes, zur verständigen Benutzung der Orts- und Zeitverhältnisse, zur einsichtsvollen Abwägung von Ursache und Wirkung anleitet, so ist das alles zwar viel wert; ungleich höher steht aber doch die dadurch erreichte Bildung des inwendigen Menschen — die Erkenntnis des Weltganzen, die Heimats- und Vaterlandsliebe, die Liebe zur Natur, das Gefühl für das Schöne und Erhabene, die Hingebung an das Große und Edle, mit einem Worte die allgemeine und harmonische Geistesbildung.

2. So unklar vielen der soeben beleuchtete **Zweck des Realunterrichtes** ist, so unklar ist auch vielen der Umfang desselben. Über keinen Unterrichtsgegenstand gehen bezugs der Stoffauswahl die Ansichten so weit auseinander, als gerade über diesen. „Die einen“ — sagt Harnisch — „wollen an allen Völkern lecken und mit allen ausländischen Sachen spielen, die anderen dagegen wollen das Trivialste der nächsten Nähe auslöffeln. Planloses Herumfahren in seltsamen, fernen Dingen und ungebührliche Huldigung des platten Nützlichkeitsprinzips: das sind

die beiden pädagogischen Verirrungen, welche die Menschen wirr und irr gemacht haben."

Hört man die verschiedenen Ansichten über den **Umfang des weltkundlichen Unterrichtes**, dann kann man sich des Gedankens nicht erwehren, daß die arme Volksschule, wenn sie aller Welt Freund sein wollte, in der That aller Welt — Narr sein müßte. Fragt man z. B. den Landmann, was er im Realunterrichte vor allem verlange, so erhält man die Antwort: Landwirtschaft — Ackerbaukunde! Geht man zum Juristen, so klagt dieser über den Mangel der Kenntnis der wichtigsten Landesgesetze. Spricht man mit dem Mediziner, so verlangt derselbe von der Volksschule vor allem, daß sie Anthropologie lehre und vernünftige Ansichten über die Behandlung des gesunden und kranken Menschen verbreite*). Geht man dagegen zum Theologen, so sucht dieser im Erlernen der Bibelsprüche ꝛc. das Heil, und geht man zu einem Fünften und Sechsten, so hört man auch dort andere und dem Früheren widersprechende Ansichten. Aus diesem Labyrinthe von Ansichten kann uns nur eine richtige Ansicht vom wahren Zwecke der Volksschule retten. Hält man nämlich fest, daß die Volksschule nicht dazu da ist, eine bestimmte Berufsbildung zu geben, und daß sie nicht den Zweck hat, den Menschen zum Schuhmacher oder zum Fabrikanten oder zum Gelehrten heranzubilden, sondern daß ihr Zweck lediglich und allein darin besteht, allen Menschen ohne Ausnahme denjenigen Grad allgemeiner Bildung zu übermitteln, den jeder ohne Ausnahme zu einem menschenwürdigen Dasein braucht, dann wird man sich auch leicht darüber klar werden, daß in der gewöhnlichen Dorfschule der Unterricht in Religion, Lesen, Rechnen und Schreiben in erster Linie stehen muß, und daß der Realunterricht vorzugsweise dazu da ist, jene Hauptunterrichtsgegenstände zu fördern und zu ergänzen; der Realunterricht liefert insbesondere schätzbares Material für schriftliche Übungen. Es folgt aus dem Zwecke der Volksschule aber auch, daß aus dem Realunterrichte alles das auszuschließen ist, was nur für einen bestimmten Beruf, oder nur für eine bestimmte Menschenklasse von Wert ist, daß dagegen alles hereinzuziehen ist, was für die Bildung aller Menschen ohne Ausnahme nötig ist. Aus diesen Erwägungen ergiebt sich die Thatsache, daß eine gute Volksschule spezielle Gesetzeskunde ebenso von sich fernhält wie etwa eine eingehende Landwirtschaftslehre oder eine medizinisch-wissenschaftliche Anthropologie, und daß sie den gesamten Realunterricht demgemäß auf **vier Lehrfächer** zu beschränken hat, nämlich auf G e o g r a p h i e und W e l t g e s c h i c h t e, N a t u r g e s c h i c h t e

*) Diese Forderung an s i c h i s t ganz richtig. Selbstverständlich kommt es aber hierbei auf das M a ß und den U m f a n g und damit auf die A u s f ü h r b a r k e i t der aufgestellten Anforderungen an. Man lese nur z. B. die Schriften Dr. Eduard Reichs oder Dr. A. Schmidts und frage sich, ob die Volksschule imstande ist, solche Anforderungen, so wohlmeinend sie auch sein mögen, erfüllen zu k ö n n e n. Es mag diese Andeutung, gegenüber dem Angriffe des Professor Dr. Bock in dessen Schriftchen: „Über die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes" (Leipzig, E. Keil) um so mehr genügen, als das vorliegende Buch an mehreren Stellen die unzweideutigsten Zeugnisse giebt, daß ich eine Vernachlässigung der Gesundheitspflege seitens der Volksschule für ein großes Unrecht halte. (Vgl. den Lehrplan für den naturgeschichtlichen Unterricht in Klasse IV und die Einleitung zu dem Artikel über das Turnen ꝛc.)

und Naturlehre. Über den Betrieb dieser Unterrichtsfächer weiteren Aufschluß und eingehende Unterweisung zu geben, ist der Zweck der folgenden Betrachtungen, denen wir nur noch die Bemerkung vorausschicken, daß die Behandlung der Realien in methodischer Beziehung leichter ist, als die der bisher betrachteten Unterrichtsgegenstände.

1. Der geographische Unterricht.

„Die beste Geographie ist die selbsterlebte."

„Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste von der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die fünf Weltmeere und die fünf Erdteile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme.

Das Maß des darzubietenden Stoffes wird durch die Art der Schule bedingt; es ist indes bei Aufstellung des Lehrplanes vorzuziehen, nötigenfalls den Umfang des Lehrstoffes zu beschränken, statt auf dessen Veranschaulichung zu verzichten und den Unterricht in Mitteilung bloßer Nomenklatur ausarten zu lassen."

Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

Gewöhnlich pflegt man zu sagen, daß die Liebe zu einer Sache imstande sei, die größten Schwierigkeiten zu heben. Wenn wir diesen Satz auf den Schulunterricht übertragen, so zeigt er sich nur als halbwahr. Die Liebe zur Sache ist allerdings ein Hauptfaktor des Gelingens; allein zur Liebe muß notwendigerweise noch die nötige Thatkraft, das rechte Geschick und die kräftige Ausdauer, vor allem aber die klare Erkenntnis des Zweckes und Zieles, sowie die nötige Einsicht in die Wahl zweckdienlicher Mittel hinzukommen. Liebe, Thatkraft, Ausdauer und Lehrgeschick vorausgesetzt, suchen wir uns darum im Folgenden die nötige Einsicht in das Wesen und in die Methode des geographischen Unterrichtes zu verschaffen, indem wir uns vier Fragen zu beantworten suchen:

a) Weshalb und wozu soll in der Volksschule geographischer Unterricht erteilt werden?
b) Nach welchen Grundsätzen ist der Stoff auszuwählen?
c) Wie ist der ausgewählte Stoff zu behandeln?
d) In welcher Weise ist derselbe in einer vierklassigen Volksschule zu verteilen?

a) Wert und Zweck des geographischen Unterrichtes.

Wir leben in einer Zeit, in der man mit dem Blitze schreibt, mit der Sonne malt und mit dem Dampfe fährt. Länder, die ehedem in keiner Verbindung mit einander standen, sind uns jetzt gleichsam nahe gerückt. Demzufolge hören die Kinder schon im Elternhause von Rom und Paris, von Wien und Berlin, von Böhmen und Schlesien, von Frankreich und Italien, von Amerika und Kalifornien 2c. reden. Durch Briefe, durch Zeitungen und durch die Lektüre überhaupt erhalten sie Nachricht aus fernen Ländern und Städten; vielleicht haben sie auch

später selbst Gelegenheit und Veranlassung, diese fremden Länder und Städte zu bereisen. Schon dieser **praktische Gesichtspunkt** nötigt uns, die Kinder in der Volksschule nicht ganz ohne geographische Kenntnisse zu lassen. Dazu kommt aber noch der andere Umstand, daß es der Menschenwürde wenig entsprechen würde, wenn unser Volk mit der Erde, als **Wohnsitz der Menschen** und als Mutter alles Irdischen, unbekannt wäre. Wie sehr würden wir doch einen Menschen bedauern, der in seinem eigenen Wohnhause unbekannt wäre! Und wie soll ein fruchtbringender Geschichtsunterricht erteilt werden können, wenn ihm die Grundlage der Geographie fehlt? Was in der Zeit geschehen ist, muß auch an irgendeinem Ort geschehen sein, und Tegnér nennt darum die Geographie ganz treffend das **Lokal der Geschichte**, die Geschichte aber eine bewegliche Geographie. Hauptsache ist indes der **geistbildende Einfluß**, den der geographische Unterricht bei richtigem Betriebe auf die Jugend auszuüben imstande ist. Hier ist ein weites Feld, auf welchem dem Schüler reiche Gelegenheit geboten werden kann, Anschauungen und Vorstellungen zu sammeln, Begriffe und Schlüsse zu bilden und den Geist mit wertvollem Material zu bereichern. Die Beobachtungsgabe wird angeregt, die Aufmerksamkeit gespannt, der Verstand geschärft, das Gedächtnis gestärkt, der Sinn für Naturschönheiten geweckt, die Liebe zur Heimat gefördert, die religiöse Anlage entwickelt, der Phantasie gesunde Nahrung geboten und das Sprachverständnis, sowie die Sprachgewandtheit der Schüler in förderſamer Weise gebildet, vorausgesetzt, daß man darauf hält, daß das Gesehene und Gehörte mündlich und schriftlich in sprachrichtiger Form reproduziert wird. Das letztere ist um so höher anzuschlagen, als die Landschule bei der ihr knapp zugemessenen Zeit zu derartigen Kombinationen notwendigerweise hingedrängt wird.

Die Geographie ist freilich eine weitgehende und vielumfassende Wissenschaft, deren erschöpfende Behandlung in der Volksschule weder möglich noch notwendig ist. Eine zweckmäßige Auswahl, in welcher die wichtigsten geographischen Momente durch Repräsentanten der geographischen Gebilde angemessen vertreten sind, ist demgemäß durch die Natur der Sache geboten. Wir kommen damit zum zweiten Punkte unserer Betrachtung.

b) Die Grundsätze, nach denen die Auswahl des geographischen Lehrstoffes zu treffen ist.

So einstimmig man über die Notwendigkeit einer zweckentsprechenden Auswahl des geographischen Lehrstoffes ist, so verschieden sind die Ansichten über das Was und Wieviel. Zwischen sonst und jetzt ist in dieser Beziehung ein himmelweiter Unterschied. Sonst gab oder diktierte man den Kindern ein kahles Gerippe der hauptsächlichsten Staaten und Städte, oder man beschränkte sich auf einen toten Abriß der mathematischen Geographie. Von Anschauung war dabei nicht die Rede. Begriffe, Namen und Zahlen wurden den Kindern zum Auswendiglernen aufgegeben, und unverstandene Definitionen, gedankenloses Her-

sagen der Namen von Flüssen, Ländern, Meeren oder der Bevölkerungszahlen u. dgl. m. gab dem toten Wissen einen wissenschaftlichen Anstrich. In jener Zeit, in welcher man das Allgemeinste und Fernliegendste zuerst und zumeist betonte, und in der man das Nächste und Beste als zu gewöhnlich und als zu selbstverständlich übersah, war das Goethesche Wort noch nicht beherzigt: „Willst du immer weiter schweifen? Sieh, das Gute liegt so nah!“ Die Neuzeit hat auch inbezug auf die Auswahl des geographischen Lehrstoffes neue Bahnen entdeckt und naturgemäße Grundsätze aufgestellt. Als oberster Grundsatz gilt:

α) Wähle den Stoff nicht nach objektiven, sondern **nach subjektiven Rücksichten** aus. Nicht das darf maßgebend sein, was die objektive Natur der Wissenschaft verlangt, sondern das, was die subjektive Natur des Kindes fordert. Wissenschaftliche Lehrbücher der Geographie beginnen gewöhnlich mit der mathematischen Geographie, schreiten dann zur physikalischen weiter und schließen endlich mit der politischen. Das Vaterland ist das letzte. Dieser in der Natur der geographischen Wissenschaft liegenden Einteilung kann die Praxis der Volksschule ihre Zustimmung nicht geben, wenn sie nicht ihren pädagogischen Charakter verleugnen, sondern sich nach der Leistungsfähigkeit der Kinder (d. h. nach subjektiven Rücksichten) richten will. Aus diesem Grunde kann der geographische Volksschulunterricht sich auch nicht ausschließlich oder wenigstens nicht vorwiegend mit topischer, physikalischer, politischer, mathematischer, kulturhistorischer Geographie befassen, sondern er muß, um eine einseitige Geistesbildung zu verhüten, die sämtlichen Seiten des geographischen Unterrichtes in Berücksichtigung ziehen; es darf dies aber nur insoweit geschehen, als dieselben innerhalb des Anschauungs- und Erfahrungskreises des Kindes liegen, oder dem Kinde durch Veranschaulichungsmittel (Modelle, Reliefs, Karten ꝛc.) verdeutlicht werden können. Was eine derartige Veranschaulichung nicht zuläßt, muß vom geographischen Unterrichte der Volksschule ausgeschlossen bleiben. Aus diesem ersten und obersten Grundsatze ergeben sich ungesucht die weiteren:

β) Nicht das Entfernte und Fremde, sondern das **Naheliegende und Heimatliche** ist beim geographischen Unterrichte die Hauptsache. Für die meisten Menschen ist die Heimat der einzige und lebenslängliche Schauplatz ihrer Thätigkeit. Da es nun unnatürlich sein würde, die Menschen mit der Fremde vertraut zu machen und mit der Heimat unbekannt zu lassen, so bedarf es keiner weiteren Begründung, warum der geographische Unterricht vor allem die geographischen (bürgerlichen, staatlichen, geschichtlichen, kulturhistorischen, kirchlichen) Verhältnisse der Heimat zum Gegenstande und Ausgangspunkte der Betrachtung zu machen hat. Wie aller Unterricht, so soll auch der geographische Unterricht **Anschauungsunterricht** sein, d. h. er soll von Anschauungen ausgehen und zu Begriffen weiterschreiten. Diese Anschauungen aber kann allein der Geburts-, resp. der Wohnort des Schülers, d. h. die **Heimat**, bieten. Hier ist der Ort, wo durch unmittelbare Wahrnehmung die richtigen Vorstellungen von Haus und Garten, Feld und Wald, Dorf und Stadt, Berg und Thal, Hoch-

und Tiefebene, Insel und Halbinsel, vom Lauf der Flüsse, von der Abdachung eines Gebirges, von geographischen Formverhältnissen der Erdoberfläche, von den einfachsten Kulturverhältnissen der menschlichen Gesellschaft, von den auffälligsten Erscheinungen am Himmelsgewölbe ꝛc. gewonnen werden müssen, wenn der spätere Unterricht auf einem sicheren und naturgemäßen Fundamente ruhen soll. Ohne diese Anschauung der Heimat ist der spätere Unterricht kein lebensvoller Sachunterricht, sondern ein hohles Wortgeklingel mit unverstandenen und nur gedächtnismäßig angeeigneten Definitionen.

γ) Erst wenn der Schüler die hauptsächlichsten geographischen Grundbegriffe durch unmittelbare Wahrnehmung der heimatlichen Verhältnisse sich angeeignet hat, kann zur **Betrachtung der Fremde** weiter geschritten werden. — Vom Nahen zum Fernen! Es geschieht dies durch **Zusammenstellung und Vergleichung mit Bekanntem** und durch Anreihung an klar Angeschautes und richtig Verstandenes. Eine Vorstellung von den Alpen kann z. B. der Schüler nur erst dann erlangen, wenn er sein heimatliches Gebirge kennt, und ein Begriff vom Meer ist nur erst dann möglich, wenn er ein großes stillstehendes Wasser (Teich, See) in seiner Heimat gesehen hat. So kann die Größe fremder Länder nur durch Vergleichung mit der Größe des heimatlichen Bezirks zum Verständnisse gebracht werden, und die geographischen Eigentümlichkeiten der Fremde können nur dann geistbildend auf die Schüler einwirken, wenn **die heimatliche Geographie die Grundlage seines geographischen Wissens** ist. Nicht dadurch bekommt der Schüler eine Vorstellung von der Größe der Stadt London, daß man ihm sagt: „London hat 5 000 000 Einwohner“, sondern dadurch, daß er erfährt, wievielmal die Stadt London größer ist als die ihm bekannte Hauptstadt seines Landes u. s. w. Darum sind auch folgende Fragen ganz am Platze: Wievielmal ist das Königreich Preußen größer als dein Heimatskreis? Wievielmal so hoch ist der Mont-Blanc als der dir bekannte nächstliegende Berg? Wievielmal ist das Straßburger Münster höher als unser Kirchturm? Wieviel Tagereisen sind von hier bis nach Italien? ꝛc. Der Lehrer hat demgemäß nicht allein in dem geographischen Unterrichte mit dem Nächsten (mit der Heimat) zu beginnen, sondern auch alles auf dieses Nächste zu beziehen. Wo solche Beziehungen nicht möglich sind, muß die Kenntnis des Fremden aus dem geographischen Unterrichte der Volksschule fernbleiben.

δ) Der Lehrer wähle überall nur das **Notwendige und Charakteristische** aus. Dies gilt nicht allein inbezug auf den heimatskundlichen Unterricht, der den Kindern unheimlich werden muß, wenn man alles Mögliche hineinzupfropfen versucht (Zoologie, Botanik, Mineralogie, Technologie, Geschichte ꝛc.); sondern in noch höherem Grade gilt dieser Grundsatz inbezug auf die fremdländische und mathematische Geographie, die hie und da in einer Weise betrieben worden ist, als ob es sich darum handele, die Bauernknaben zu gelehrten Geographen und zu berechnenden Astronomen zu erziehen. Es ist streng festzuhalten, daß der Stoff überall auf das Notwendige beschränkt werde. Der Lehrer hat sich darum der größtmöglichen Kürze zu befleißigen und muß

sich hüten, zu tief und zu speziell in einzelnes einzugehen. Wo ich im voraus weiß, daß es mir an Zeit und Mitteln gebricht, ein zweistockiges Haus aufzuführen, da gebietet es die alltägliche Klugheit, mich mit einem einstockigen zu begnügen. Es muß darum der Lehrer mit allem Fleiße bedacht sein, alles Unnötige und Nebensächliche auszuscheiden und den Schülern die geographischen Begriffe der Heimat und der Erde überhaupt nur nach ihren **hervorstechenden Hauptmerkmalen** zu verschaffen. Die Weitschweifigkeit, welche jede Pferdeschwemme, jeden Hügel und jedes Filialdörfchen zum Gegenstande ausführlicher geographischer Erörterungen macht, ist für die Volksschule nicht am Platze, denn durch eine Überschwemmung geographischer Notizen wird nie und nimmer ein klares Denken erzielt*). Es ist darum z. B. unnötig, den Kindern bei der geographischen Betrachtung Spaniens alle Gebirge aufzuzählen, oder mehr als höchstens fünf Städte einzuprägen. Es ist ebenso unnötig, bei England alle Buchten und Busen zu nennen, die Kinder bei der Betrachtung Südamerikas mit allen feuerspeienden Bergen und Kordilleren bekannt zu machen ꝛc. Oder was soll der sogenannte „interessante" Kram vom chinesischen Ginseng, von den tibetanischen Einhörnern, von den indischen Geckos, ägyptischen Koloquinten, südamerikanischen Sassaparillas und dem Alpaca u. s. w. Überall darf also nur das Wichtigste, das Hauptsächlichste und das Charakteristische ausgewählt werden. Nur was einen repräsentativen Charakter hat, ist einer eingehenden Betrachtung und Behandlung wert. Diesem Grundsatz entsprechen freilich weder unsere bisherigen geographischen Lehrbücher, noch unsere Karten und Atlanten. Die meisten Karten sind Augenpulver und leiden an einer Überfüllung, die jedem Lehrer die Pflicht auferlegt, auf Mittel zu denken, dem Übel abzuhelfen (s. weiter unten). Das eine steht fest: es kommt hier auf sogenannte wissenschaftliche Genauigkeit viel weniger an, als darauf, daß der Lehrer nur wenig nehme, aber das wenige kann auch zum klaren Verständnisse und zur sichern Einprägung bringe.

ε) Der Lehrer wähle solche Stoffe aus, die er **lebensvoll darzustellen** imstande ist. Tote Namen und Zahlen sind, wie im Obigen bereits erörtert wurde, nicht geeignet, das Interesse der Kinder zu erregen. Durch Aneignung einer toten Wissensmasse ist noch kein Mensch begeistert, noch niemand ein tüchtiges Glied der Gemeinde geworden, und noch hat keiner deshalb sein Blut für das Vaterland dahingegeben. Nur was Leben in sich trägt, kann Leben zeugen. Wir fordern darum mit Recht, daß der geographische Unterricht ein Unterricht fürs Leben sei, d. h. praktisch — brauchbar — bildend. Es ist darum notwendig, daß die Erde den Kindern nicht als eine tote Kugel voll toter Gebirge, Thäler, Flüsse und Meere, sondern als ein

---

*) „Zuerst kommt es darauf an" — sagt Herbart in seinem Umriß pädagogischer Vorlesungen —, „daß jede eben vorgelegte Karte als Bild eines Landes vorgestellt sei; dazu gehören drei, höchstens vier Namen von Flüssen und ein paar Namen von Bergen. Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte!"

lebendiger Schauplatz menschlicher Thätigkeit dargestellt werde, und daß der Unterricht eine richtige und höhere Ansicht vom Leben begründe, so daß er in den Schülern jene Gesinnung schafft, die ein besseres Leben in Gemeinde und Staat zustande bringen hilft. Dazu ist freilich notwendig, daß der Lehrer ein Mensch des Lebens ist, d. h. daß er die wahren Zwecke des menschlichen und gesellschaftlichen Lebens richtig erfaßt hat, und daß er als Lehrer versteht, durch lebensvolle Charakterschilderungen den Kindern das Ferne nahe zu bringen und sie in der Fremde heimisch zu machen. Nicht trockene Übersichten, nicht schablonenmäßige Einteilungen, nicht trockene Aufzählungen der Länder, Städte, Flüsse, der Produkte und Gebirge, nicht ein Hin- und Herzeigen auf der buntfarbigen Landkarte ist ein Unterricht fürs Leben, denn die wahre Aufklärung besteht nicht in der Summe des Wissens und nicht in der mechanischen Aneignung gelehrter Kenntnisse, sondern in der Entwickelung selbständiger Einsicht und in dem Aufbau sittlicher Grundsätze, durch welche der Mensch getrieben wird, im Dienste der Menschheit nützlich und thätig zu sein.

Zu einem lebensvollen Unterrichte gehört vor allem, daß der Lehrer den Gegenstand seines Unterrichtes genau und gründlich kennt und zwar nicht allein aus Büchern und durch Studieren, nicht durch das Lesen und Hörensagen, sondern durch das Leben und den Umgang mit der Natur. „Vor allen Dingen", sagt Diesterweg, „verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimat, sondern auch den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Teil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht bloß in Wirtshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie tot ist doch der Unterricht über die lebendige Natur, von jenem Manne erteilt, und wie belebt alle Schüler die Darstellung dieses Kenners! Der Unterschied ist der: jener spricht, was er dem Worte oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieser kennt die Gegenstände aus eigener Anschauung, und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild derselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur. Es ist daher eine unerläßliche Eigenschaft des Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe. Demnächst muß er eine hohe Anschauung von der Natur, richtige Begriffe von dem Zwecke des Zusammenlebens haben und selbst im Leben in der rechten Weise wirken."

c) Die methodische Behandlung des geographischen Lehrstoffes.

Man unterscheidet beim geographischen Unterrichte gewöhnlich drei Methoden, nämlich die analytische, die synthetische und die konstruktive. Die sogenannte **analytische Methode** beginnt mit den allgemeinen Verhältnissen der Weltkörper und endigt mit der speziellen Heimat. Dieser Methode, die sich in den meisten Gelehrtenschulen eingebürgert hat, steht die **synthetische** gegenüber, welche mit der nächsten Um-

gebung des Schülers beginnt und von da aus allmählich zu den weiteren Kreisen des gesamten geographischen Wissens fortschreitet. Die **konstruktive** Methode (zuerst von dem Schweden Dr. Swen Agren, dann von dem berühmten Geographen Karl Ritter empfohlen), welche ihrem Wesen nach sowohl analytisch als auch synthetisch sein kann, stellt dasjenige durch Zeichen dar, was der Schüler merken soll. Die Volksschule kann keine dieser drei Methoden in voller Konsequenz und mit ganzer Strenge durchführen, sondern sie ist genötigt, je nach dem Bildungsstande der Schüler oder der Individualität der Schulklasse bald die eine, bald die andere, bald beide gemischt zur Anwendung zu bringen. — Wie man nun aber auch verfahren mag, der Lehrer hat unter allen Umständen an folgenden Grundsätzen unerbittlich festzuhalten:

α) Beginne den geographischen Unterricht **mit sinnlichen Beobachtungen.** Die beste Geographie ist die selbsterlebte; denn die eigene unmittelbare Anschauung ist besser als die beste Beschreibung durch Zeichnung, Karte oder Lehrbuch. Selbstsehen und Selbstfinden ist der beste Weg zur Eroberung der Wahrheit. Man gehe darum mit den Schülern, sobald sie im engen Kreise der Schulstube geographisch orientiert sind, hinaus ins Freie und gebe ihnen hier Gelegenheit, das Auge und die Sinne überhaupt für die Auffassung geographischer Grundbegriffe dienstbar zu machen. Bald ist die Länge einer Straße zu messen, bald sind charakteristische Inschriften von alten Gebäuden aufzusuchen, bald sind die Kirchen der Stadt zu zählen, es ist der Lauf des heimatlichen Flusses zu beobachten; von einem nahen Berge aus ist die Gegend zu überschauen, die Begriffe Berg und Thal, Wald und Feld, Hoch- und Tiefebene, Gebirge 2c. sind festzustellen, der Horizont ist zu betrachten, die Himmelsgegenden sind aufzusuchen, Sonnenaufgang und Sonnenuntergang, der Tagebogen und die Tageslänge sind zu beobachten, die Mondphasen sind zu zeichnen, die Eigentümlichkeiten der verschiedenen Jahreszeiten sind aufzusuchen, u. dgl. m.

Um diesen Forderungen zu genügen, thut es not, daß der Lehrer mit seinen Schülern **Spaziergänge** macht. Nur vergesse er nicht, daß die Exkursionen im strengsten Sinne des Wortes Lehrstunden sein müssen, und daß der Lehrer nicht allein zu jeder derselben einen in allen Hauptstufen und Hauptteilen getreu zu befolgenden Plan sich vorher ausdenken und ausarbeiten muß, sondern daß er auch alles zu vermeiden hat, was etwa die Erreichung seines Zieles hindert. Bei planlosem Umherlaufen und bei ungezügelter Regellosigkeit läßt sich nichts erreichen. Es ist deshalb empfehlenswert, wenn der Lehrer bei derartigen Spaziergängen die Kinder von Zeit zu Zeit in einem Kreise um sich sammelt und wenn er während des Unterrichtes, den er im Freien erteilt, auf ganz dieselbe stramme Ordnung hält, wie beim Schulunterrichte. Der Unterricht darf natürlich nicht dozierend sein, sondern muß die Form einer weisenden Unterhaltung annehmen.

So lernt also das Kind in der freien Natur an einer bestimmten Quelle, an einem bestimmten Bache den Begriff von Fluß, Strom, Stromgebiet, Wasserfall, Insel, an einem bestimmten

Teiche den Begriff eines Sees, Hafens, Meeres, Meerbusens, einer Meerenge, Küste, an einer bestimmten Ebene den Begriff Hochebene und Tiefebene ꝛc. kennen. Vom Wetter des Tages lernt es, was Witterung und Klima ist, und an dem Schatten einer bestimmten Stange lernt es den scheinbaren Lauf der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten beobachten.

Aber beim besten Willen ist es dem Lehrer nicht möglich, dem Kinde draußen in der freien Natur alles zu zeigen. Die Erde ist zu groß, als daß das Kind imstande wäre, alle Erscheinungen (man denke nur an die Kugelgestalt der Erde, ihre Rotation ꝛc.) zu fassen. Es muß darum, wenn die unmittelbare Anschauung durch das Große und Ganze nicht zu ermöglichen ist, in der Schule für geeignete **Veranschaulichungsmittel** Sorge getragen werden. Zu diesen Veranschaulichungsmitteln gehört für jede Schule zunächst ein Globus (eine bemalte Kegelkugel). Für sehr wichtig halte ich sodann einen flachen Kasten mit weichem Thon oder mit weißem Sande, in welchem sich die Bodenbeschaffenheit der Heimat reliefartig (plastisch) darstellen läßt. Weitere Anschauungsmittel sind sodann gute Karten, landschaftliche Bilder und Stereoskopen. Letztere können freilich, wenn nicht Störungen des Unterrichtes herbeigeführt werden sollen, nicht während des Unterrichtes, sondern nur vor und nach demselben gezeigt werden. Im ganzen genommen, kann man auch hier sagen, daß nicht das Komplizierte und Teuere, sondern das Einfache das Beste ist. Ein erfinderischer Lehrer kann hier mit wenig Mitteln Großes leisten.

So wichtig und richtig der Grundsatz: „Unterrichte anschaulich!“ ist, so sehr ist aber dem Lehrer anzuraten, im Anschauen Maß zu halten. F. C. Fischer sagt: „Es ist im Bereiche des Unterrichtes keine seltene Erscheinung, daß die Schüler oft bei aller Anschaulichkeit des Unterrichtes, was die Bereicherung an Kenntnissen und Fertigkeiten anbelangt, wenig gefördert werden. Gerade die große Gabe der Anschaulichkeit wird manchem zur Falle. Man eilt von einem Gegenstande zum andern. Das Interesse bleibt durch den Wechsel der Objekte zunächst frisch und rege und verführt zu stets schnellerem Fortschritte. Aber der Erfolg? Er entspricht nicht der Arbeit und ist oft nur eine bittere Enttäuschung.“ Es ist darum notwendig, daß zu dem ersteren Grundsatze die Ausführung des zweiten hinzukommt:

β) Leite die Kinder an, **das Angeschaute selbständig zu reproduzieren** und **das Verstandene selbstthätig darzustellen.** Die Reproduktion ist zunächst die Kontrolle, ob die Schüler von dem in Rede stehenden Gegenstand eine klare Anschauung erlangt haben. Sie ist aber auch zugleich ein Mittel zu tieferer Auffassung und allseitigerer Begründung. Die Reproduktion kann verschiedenartig sein, je nachdem sie durch das hörbare Wort, oder durch die sichtbare Schrift, oder durch Zeichnung, oder durch Modelle bewerkstelligt wird.

Was zunächst die Reproduktion durch das Wort anlangt, so ist darauf zu halten, daß sich der Schüler über das beim geographischen

Unterrichte Angeschaute klar und bündig und in vollständigen Sätzen ausspreche. Der Lehrer hüte sich dabei vor dem fortwährenden Dozieren und befleißige sich mehr der **entwickelnden Frageform.** Die Redseligkeit des Lehrers und das passive Verhalten des Schülers ertötet die Arbeitslust; dagegen wird dem Schüler durch die selbstthätige Beteiligung der Unterricht zur Arbeit und die Arbeit zum Unterrichte. Der Lehrer soll darum nie sprechen, um zu sprechen, sondern um den Schüler zum Sprechen anzuregen; er soll nie vergessen, daß er sich unnütze Arbeit macht und daß er den Schüler um den besten Gewinn bringt, wenn er es versäumt, auf eine korrekte mündliche Darstellung mit aller Konsequenz zu halten.

Hält der Lehrer vom Anfange an auf eine gute **mündliche Reproduktion**, dann wird auch dem Schüler die schriftliche Darstellung des in der Geographiestunde erworbenen Lehrstoffes nicht schwer werden. Es liegt in der Natur der Sache, daß eine zusammenhängende **schriftliche Darstellung** des geographischen Stoffes nur für die Oberklasse geeignet ist, und daß man sich in den Unter- und Mittelklassen mit einer Darstellung in einfachen Sätzen (Schreiben der Städtenamen 2c.) begnügen muß. Je wichtiger aber für die Kinder die Übung in der schriftlichen Darstellung ist, desto mehr muß sie kultiviert werden und desto weniger darf der Lehrer die Gelegenheit vorübergehen lassen, den geographischen Unterricht in den Dienst der Sprache zu stellen.

Das dritte Mittel zur Prüfung des erlangten Verständnisses und zur Förderung des Verstandenen ist die **zeichnende Darstellung.** Das Kartenzeichnen ist für den Schüler überaus wichtig und muß darum so viel als möglich betont werden. Da wir aber darunter weniger ein mechanisches Durch- und Abzeichnen verstehen, sondern mehr eine selbständige Darstellung des in der Wirklichkeit Angeschauten, so folgt daraus auch, daß das eigentliche Kartenzeichnen erst dann beginnen kann, wenn die Schüler so viel Fertigkeit und Genauigkeit in der Auffassung überhaupt erworben haben, daß sie mit einigem Erfolge ein relativ treues Kartenbild zu liefern imstande sind. Um zu dieser Fertigkeit zu gelangen, muß der Schüler eine systematische Anleitung erhalten. Die beste Anleitung für den Schüler besteht darin, daß der Lehrer das Kartenbild vor den Augen des Schülers an der Wandtafel entstehen läßt, oder daß der Schüler sogenannte leere Karten in die Hände bekommt (Umrisse), deren Ausfüllung (Flüsse, Gebirge, Städte) das Resultat seiner Anschauung und einer methodischen Führung ist. (Vgl. Uhlenhuths neuerfundene Kartenmodelle [Berlin, Th. Grieben], oder die Straubeschen Netze [Berlin, Plahnsche Buchhandlung]; auch die Sydowschen [Gotha, J. Perthes] und Klödenschen Repetitionskarten [Berlin, Reimer; à 15 Pf.] sind empfehlenswert.)

Noch wichtiger und instruktiver als das Kartenzeichnen ist die **reliefartige Darstellung in Thon oder Sand.** Hier hat man die beste Gelegenheit, zu erfahren, ob der Schüler die Bodenplastik eines Landes 2c. richtig aufgefaßt hat oder ob sein Verständnis ein ungenügendes oder ein falsches ist. Unter allen Umständen darf der Lehrer nicht eher weitergehen, bis er sich überzeugt hat, daß die geographischen

Vorstellungen des Schülers wahr, klar, treu und fest sind, so daß jede erworbene oder mitgeteilte Vorstellung und Vorstellungsreihe in dem Schüler der Grund einer vollkommeneren Entwickelung ist oder werden kann. Nur dadurch gewinnt der geographische Unterricht einen formal bildenden und grundlegenden Wert. Mit dem Kartenzeichnen aber muß das Kartenlesen Hand in Hand gehen. Wir kommen damit zu einer neuen Forderung:

γ) Sorge für ein **verständiges Kartenlesen!** „Merkwürdig ist es, daß viele Lehrer noch immer die Landkarte als etwas ansehen, was sich von selbst versteht und erklärt. Sie hängen sie in diesem guten Glauben vor die Schüler hin und dozieren frisch darauf los: ‚Hier im Norden liegt das, da im Süden das, links dieses, rechts jenes' — und bedenken dabei gar nicht, welche riesige Abstraktion sie damit dem kindlichen Geiste zumuten.“ Diese Worte des Schulrates Kellner sind um so beherzigenswerter, als ein verständiges Kartenlesen beim geographischen Unterrichte ganz entschieden die Hauptsache ist. (Vgl. darüber die vor einigen Jahren bei Klinkhardt in Leipzig erschienenen pädagogischen Vorträge über die Methodik des geographischen Unterrichtes von Dr. O. Delitzsch I, 4.) Soll das Kartenlesen den erwünschten Nutzen bringen, so muß es freilich schon **im ersten Unterrichte der Heimatskunde durch das Kartenzeichnen** vorbereitet werden. Die heimatliche Umgebung, die der Schüler aus unmittelbarer Anschauung kennen gelernt hat, muß vor seinen Augen an der schwarzen Wandtafel (am besten ist es, wenn dieselbe auf den Fußboden gelegt wird) kartographisch dargestellt werden, so daß er die Landkarte als ein Bild des Landes im kleinen und seine Heimat als eine Landkarte im großen betrachten lernt. Richtiges Verständnis der Bedeutung der verschiedenen Striche, Linien, Zeichen und Farben, sowie fleißige Übung in der richtigen und lebendigen Vorstellung der durch die geographischen Zeichen angedeuteten Gegenstände sind dabei Haupterfordernis. Ist das Stück Erdoberfläche, welches der Schüler aus eigener Anschauung kennt, durch Zeichnung allmählich vor ihm entstanden, dann ist eine Basis gewonnen, auf der sich ein verständiges Kartenlesen naturgemäß aufbaut. Bei richtiger Behandlung kann es dann dem Schüler nicht schwer fallen, durch das Kartenbild sich eine dem wirklichen Bilde möglichst entsprechende Vorstellung von solchen Landesteilen und Gegenden zu machen, die er nicht gesehen hat. Der Gang ist also der, daß die Schüler zuerst die Wirklichkeit auf die Karte übertragen und daß sie sodann einen Schluß von der Karte auf die Wirklichkeit machen lernen. Freilich muß die Karte dann auch so sein, daß sich ein solcher Schluß ermöglichen läßt. Unsere **Schulwandkarten** sind mit wenigen Ausnahmen hierzu ungeeignet. Sie sind mehr nach wissenschaftlichen (militärischen, nautischen, politischen 2c.) Rücksichten gearbeitet und bekümmern sich wenig oder gar nicht um das pädagogische Element. Daher kommt es, daß sie mit allerlei Flüssen und Flüßchen, mit Namen von Städten und Städtchen und mit verschiedenen Farben so bunt durchmischt und so überladen sind, daß der Schüler in einiger Entfernung an der Wandkarte nichts weiter erkennt als eine Anzahl bunter Farbenklexe. Schon das ist nicht

richtig, daß man auf einer und derselben Wandkarte Physikalisches und Politisches vereinigt darstellt, weil dies die Karte überfüllt und den klaren Überblick stört. In Ermangelung einer geeigneten Schulwandkarte für Deutschland haben wir uns darum für unsere Schule zwei große Wandkarten gezeichnet, eine physikalische, auf welcher die Gebirge, Hochebenen und Tiefebenen, fließende und stehende Gewässer mit farbigen Ölkreidestiften charakteristisch dargestellt sind*), so daß der Schüler auch in weiterer Entfernung sofort ein klares Bild von der Bodenbeschaffenheit des deutschen Landes erhält — und sodann eine mit Gummifarben kolorierte politische Karte, welche die Grenzen erkennbar darstellt. Von den Flüssen sind nur die hauptsächlichsten angegeben, und was die Zahl der Städte anlangt, so sind nur die bedeutendsten aufgenommen. Überall ist weises Maß gehalten. Hat der Lehrer eine schlechte oder mit allerlei unnützem Krame überfüllte Landkarte, und ist es ihm unmöglich, sich eine nach pädagogischen Prinzipien gearbeitete Wandkarte, die das nötige Anschauungsmaterial in übersichtlicher Weise darstellt, zu verschaffen, dann kann freilich von einem verständigen Kartenlesen ebenso wenig die Rede sein, wie von einem segenbringenden Unterrichte in der Geographie überhaupt. Wenn wir jungen Lehrern auf das dringendste empfehlen, für den Gebrauch in ihrer Schule sich selbst Wandkarten zu zeichnen, so müssen wir doch dabei ausdrücklich betonen, daß wir es nicht für gut halten, wenn der Lehrer in der Oberklasse die Zeichnung vollständiger Karten während des Unterrichtes in der Schule vornimmt. Daß für die Heimatskunde (also in der Unterklasse) das Entstehen der Wandkarte vor den Augen des Schülers notwendig ist, haben wir schon früher gesagt; daß aber für den Unterricht in der Mittel- und Oberklasse, wo größere Erdräume kartographisch darzustellen sind, daraus ein wirklicher Nutzen entspringen sollte, können wir nicht zugeben. Erstens wird das Bild, das der Lehrer aus dem Kopfe zeichnen muß, stets unvollkommener ausfallen, als eine gute Karte; zweitens geht über dem Aufzeichnen viel schätzbare Zeit verloren, und drittens wird das Bild viel richtiger aufgefaßt werden, wenn es auf einmal dem Schüler vollständig in die Anschauung tritt und die Grenzen dann langsam und beschreibend verfolgt werden**). Darauf ist aber besonderer Wert zu legen, daß der Lehrer während des geographischen Unterrichtes stets vor der Wandkarte steht, mit einem Stabe in der Hand auf dieselbe zeigt, das Unverständliche erklärt, das zu Entwickelnde entwickelt und unter Zuziehung der Selbstthätigkeit der Schüler den Unterricht in der Kartenunterweisung zu einem geistbildenden Unterrichte macht. Die Karte ist

---

*) Die blaue Farbe bedeutet die Gewässer, mattgrün = Tiefebene, dunkelgelb = Hochebene, braun = Gebirge. Die vorkommenden Städte werden mit schwarzen Punkten bezeichnet.

**) Selbstverständlich soll damit dem Lehrer der Gebrauch der Kreide in der Geographiestunde nicht verboten werden. Einzelnes, was durch die Karte nicht klar zur Anschauung gebracht werden kann, soll er vielmehr durch Wandtafelzeichnung erläutern, jedoch durch seine Kartenskizze die Wandkarte nicht ersetzen wollen; auch hat er geographische Namen anzuschreiben u. s. w.

ein Lesebuch, auf welcher das Kind die Bodenbeschaffenheit eines Landes, die Flüsse, Gebirge ꝛc. zu sehen und zu lesen hat. Zu diesem Lesebuch muß ein tüchtiger Lehrer hinzukommen, der das Gezeichnete anschaulich zu erklären und der toten Karte Leben zu geben imstande ist. Mit Recht fordert man darum von jedem Lehrer der Geographie:

δ) Sorge für **lebendige, anschauliche Schilderungen!** Ein Gebirge kann mit seinen Bergen und Thälern auf der Karte dargestellt werden; allein die Karte kann nicht sagen, welche Beschäftigungen und Erwerbszweige die Bewohner jenes Gebirges treiben, wie der Charakter und die Sitte sich dort gestalten, welche Eigentümlichkeiten sich dort vorfinden u. s. w. Es thut darum not, daß der Lehrer noch manches zur Karte hinzuthut, damit der geographische Unterricht durch konkrete Schilderungen lebendig gemacht und anziehend erteilt werde und daß der freie, lebendige Vortrag des Lehrers den Schüler nicht allein in den Sinn und in das Verständnis der Karte, sondern auch in die Geographie einführe, so daß die Schüler die geschilderte Gegend gleichsam vor ihren Augen sehen und eine ganz genaue und richtige Auffassung der geographischen Verhältnisse erlangen. Die **geographischen Charakterbilder** von Grube, Berthelt, Kutzner ꝛc. bieten dem Lehrer hierfür geeignetes Material. (Zum Unterrichte in der Vaterlandskunde sei Daniel, Deutschland [Leipzig, Fues]; Kutzen, Das deutsche Land [Breslau, Hirt]; Uhlenhuth, Schilderungen [Berlin, Kastner] empfohlen.) Allein es hat der Lehrer doch sehr vorsichtig zu sein, daß er mit diesen Charakterbildern keinen Mißbrauch treibt, zunächst, daß er bei der Auswahl sich auf das Notwendigste beschränkt, und sodann, daß er den Stoff nicht aus dem Buche vorliest, sondern in einer der Fassungskraft der Schüler angepaßten Weise frei vorträgt. Alles Ablesen und Vorlesen entbehrt in der Regel der Frische, der Herzlichkeit, Kindlichkeit und des fesselnden Eindruckes und beeinträchtigt somit nicht allein das tiefere Verständnis, sondern auch die gediegenere Nachhaltigkeit. Ein freier, lebendiger Vortrag, durchwürzt mit anregenden Fragen und mit Aufgaben zum Nachdenken, setzt freilich voraus, daß es dem Lehrer klar geworden ist, was der Schüler bedarf und was seiner Leistungsfähigkeit und seinem Verständnisse entspricht. Eine genaue, eingehende Präparation ist darum dem Lehrer für jede Lehrstunde notwendig. Ohne eine derartige Vorbereitung wird der Unterricht entweder sich auf den dürren Steppen eines gedächtnismäßigen Einbleuens bewegen (Einprägung der Namen von Kaps, Meerbusen, Städten, Einwohnerzahl, Quadratmeilen ꝛc.), oder er wird die Kinder mit einer Masse zufälliger Notizen überschwemmen, die auf weiter nichts hinauslaufen als auf ein Totschlagen der Zeit und auf ein Unterminieren des straffen Denkens. Die Kinder sollen durch den Unterricht nicht spielend unterhalten werden, sondern sie sollen etwas Ordentliches lernen, so daß die in ihnen liegenden Geisteskräfte auf dem Wege der Übung naturgemäß und stufenmäßig entwickelt werden.

Je mehr der Lehrer es sich zur Pflicht macht, den geographischen Lehrstoff durch gute Karten, einfache Reliefs, durch Charakterschilderungen, durch geographische Bilder ꝛc. anschaulich und lebendig zu machen,

desto mehr muß er mit seiner Vorbereitung darauf sehen, daß er durch Herbeiziehung verwandter Dinge das in Rede stehende Land ꝛc. zu einer möglichst allseitigen Auffassung bringt. Es ist darum **in den unteren Klassen die Verbindung der Geographie mit Welt-, Natur- und Kulturgeschichte** zu empfehlen, weil damit eins durch das andere vorbereitet, gefördert, ergänzt und befestigt wird. Der Grundstock und das natürliche Zentrum muß aber bei einer derartigen Verbindung immer die Geographie bleiben, weil diese das (nebenbei bemerkt, schon um 350 v. Chr. von dem griechischen Geographen Ephoros erkannte) **associierende Element** besitzt, durch welches die übrigen Lehrzweige zusammengehalten werden. Oder wäre es nicht unnatürlich, von Magdeburg zu reden, ohne des Dreißigjährigen Krieges und der Zerstörung Magdeburgs durch Tilly zu gedenken? Oder will man bei Kostnitz Hus, bei Worms und Wittenberg Luther, bei Leipzig Napoleon I. und die Leipziger Völkerschlacht, beim Rhein den Weinbau, bei England die Steinkohlen, bei der Sahara das Kamel, bei Westindien das Zuckerrohr ꝛc. unerwähnt lassen? Nur hüte sich der Lehrer auch hier vor den Klippen, an denen das Schifflein seines Unterrichtes Schiffbruch nehmen kann. Die eine Klippe ist die, daß der Lehrer zu vielerlei hereinzieht und alles nur notizenartig oder statistisch behandelt, so daß das Kind mit einem unnützen Gedächtnisballaste überladen wird; die andere aber ist die, daß er durch zu sehr ins Einzelne gehende Behandlung die Nebensache zur Hauptsache und die Hauptsache zur Nebensache macht. Der beste Regulator und das sicherste Verhütungsmittel für Ausschreitungen nach der einen oder der andern Seite hin ist die feste Einhaltung der Zeit und die genaue Erfüllung des mit Umsicht aufgestellten Lehrplanes. Ein gutes Haushalten setzt stets ein gutes Maßhalten voraus, und ein guter Säemann streut den Samen weder zu dünn noch zu dicht, sondern bemißt das Quantum seiner Aussaat nach der Natur des Landes, der Ertragsfähigkeit des Ackers und der Eigentümlichkeit der Gewächse. Der Lehrer soll nie mehr geben, als der Kindesgeist vertragen und der Geistesmagen verdauen kann. Dabei ist es eine alte Regel: „Wenn es am besten schmeckt, muß man aufhören.“

Etwas überaus Wichtiges ist die **Vergleichung geographischer Objekte.** In der vergleichenden Methode, welche besonders von dem berühmten Geographen Ritter empfohlen wird, ruht der Hauptgewinn des geographischen Unterrichtes. Wie deutlich und interessant wird doch die Sache, wenn man die deutschen Flüsse nach ihrer Länge, ihrer Farbe oder ihrem Parallelismus mit einander vergleicht; oder wenn man den Einfluß der Bodenbeschaffenheit des Landes auf die Beschäftigung der Menschen, oder die Einwirkung des Klimas auf den Gesundheitszustand und die Lebensdauer der Bewohner ꝛc. nachweist; auch die Formation und Küstenbildungen bieten Veranlassungen zu interessanten Vergleichungen; man vergleiche z. B. die Formation der Ostküste Amerikas mit der der Westküste Europas und Afrikas ꝛc. Vortreffliche Winke und Stoff für derartige Vergleichungen bieten die geographischen Lehrbücher von Dommerich, Pütz u. a. m.

ε) Sorge für **feste Einprägung des Verstandenen** und für **vielseitige Wiederholung des Dagewesenen!** Wie es im Rechnen nicht genügt, daß der Lehrer das Einmaleins bloß erklärt und allenfalls auch anschaulich darstellt, sondern wie dort gefordert werden muß, daß die Schüler das Verstandene fleißig üben, häufig aufsagen und aufschreiben, damit das Verstandene, fest eingeprägt, zum unverlierbaren Eigentum des Kindes werde; so ist es auch beim geographischen Unterrichte notwendig, daß der Lehrer das anschaulich Dargestellte und stufenmäßig Entwickelte so fest und so sicher einprägt, daß der Schüler davon auch wirklich einen bleibenden Gewinn für sein ganzes Leben hat. Nichts ist verderblicher als das schmetterlingsartige Überspringen vom einen zum andern und die lokomotivenartige Eile, welche auch den befähigten Schüler zu keinem dauernden Ansatz psychischer Elemente kommen läßt. Das Mitteilen ist allerdings die angenehmere Seite, das Einüben ist das mühseligere Geschäft; allein der beste Unterricht nützt nichts, wenn der Lehrer nicht so viel Geduld, Ruhe, Selbstbeherrschung und gute Stimmung hat, um das Dargestellte den Kindern sicher einzuprägen und immer aufs neue zu wiederholen. Der Lehrer kann übrigens den Schülern das dauernde Festhalten erworbener geographischer Anschauungen durch mancherlei Mittel sehr erleichtern. Wir denken dabei nicht an die Eselsbrücke der Mnemonik, sondern zunächst an die weise Auswahl des darzubietenden Stoffes (nur nie zu viel auf einmal!) und sodann an die Klarheit und Logik eines wohldurchdachten Unterrichtes. Es thut deshalb jeder Lehrer wohl, wenn er stets nach einer **festen Disposition** unterrichtet, in welcher die einzelnen Teile in einem organischen Zusammenhange stehen und auf und zu einander hinleiten. So ist es z. B. für die Betrachtung größerer Staatengruppen empfehlenswert, stets nach folgendem Gedankengange zu unterrichten: 1) der Name und die Grenzen des Landes; 2) die Größe und Gestalt desselben; 3) die Bodenbeschaffenheit (Gebirge, Flüsse); 4) das Klima; 5) Produkte (Handel und Industrie); 6) Volkscharakter; 7) Geschichte; 8) Städte und Kulturhistorisches. Es liegt hier in der Natur der Sache, daß sich aus der Bodenbeschaffenheit eines Landes sofort ein Schluß auf das Klima des Landes und von diesem wiederum ein Schluß auf die Produkte, auf die Industrie rc. machen läßt, so also, daß sowohl beim Unterrichte wie bei Repetition sich leicht eines aus dem andern entwickeln läßt. Jede Repetition, die den Zweck hat, zu erfahren, ob und inwieweit die Schüler das bisher Gelernte gefaßt und behalten haben, ob und inwieweit es geistiges Eigentum der Schüler geworden ist, darf den Schülern nicht zur Last, sondern muß ihnen zur Lust gemacht werden. Es muß ihnen eine Freude sein, von ihrem erlangten Wissen Zeugnis zu geben und durch öftere Wiederholungen des Dagewesenen sich tiefer und tiefer in den Stoff zu versenken. Insbesondere sind bei Gelegenheit der Repetition erdachte Reisen empfehlenswert, bei denen der Schüler selbst an der Karte steht und einen kindlichen Vortrag hält. Hie und da kann man auch einen befähigten Schüler zum Examinator der Klasse machen, wobei der Lehrer zugleich Gelegenheit hat, das Lehr-

geschick seiner Schüler kennen zu lernen und ihre eigentümlichen Auffassungen zu prüfen. Das Aufschreiben des Dagewesenen ist schon früher empfohlen worden. Daß bei Repetitionen das Verwandte zu konzentrieren, und daß gerade hier die **Konzentration** am rechten Platze ist, bedarf für den erfahrenen Lehrer hier wohl nur der Erwähnung, denn wenn das Geographische, Geschichtliche, Kulturhistorische, Naturgeschichtliche rc., das im Unterrichte nach einander genommen wurde, in der Repetition neben und mit einander zur Darstellung kommt, so wird es nicht allein um so allseitiger erfaßt und tiefer begriffen, sondern es wird auch den Kindern um vieles interessanter. Je fleißiger, allseitiger und tiefgehender die Repetitionen sind, desto mehr wächst die Geisteskraft des Schülers und dessen Freude über den Besitz der eroberten Kenntnisse. Wo die Repetitionen versäumt werden, da fehlt es stets an gesichertem Wissen und an der Geläufigkeit im Können. „Des Lebens Mühe lehrt uns des Lebens Güter schätzen."

d) Die Verteilung, Anordnung und Stufenfolge des geographischen Lehrstoffes.

Lehrplan.

Wir haben bei der Stoffverteilung zunächst die Halberstädter Seminarschule im Auge gehabt und überlassen es dem Lehrer, sich den Stoff nach der Eigentümlichkeit seiner Schule in anderer Weise zurechtzulegen.

Klasse IV hat noch keinen eigentlichen geographischen Unterricht, sondern nur einen allgemeinen Anschauungsunterricht mit allgemein sachlicher und sprachlicher Tendenz. (Vgl. S. 184.)

Mit **Klasse III** (wöchentlich 2 Stunden, einjähriger Kursus) beginnt der geographische Vorbereitungsunterricht in Form der Ortskunde. Mit dem **Schulzimmer** wird begonnen. — Die Begriffe: rechts, links, oben, unten, senkrecht, wagrecht, schief — werden verdeutlicht; daran reihen sich Messungen der Schulstube an. Das Angeschaute wird nach einem bestimmten Maßstabe auf die auf dem Fußboden oder Tische liegende Wandtafel gezeichnet Vom Schulzimmer wird zum **Schulgebäude**, dem Seminar, und von diesem zur **Umgebung** des Seminars (Seminarhof und die Parkanlagen der Plantage) weitergegangen. Kenntnis und Einübung der vier Himmelsgegenden. Weitere Übung im Übertragen des Angeschauten auf die Wandtafel (zuerst auf die wagerecht liegende und sodann auf die hängende), dabei Belehrung über Nord, Süd rc. auf der Karte. — Ist so das Seminar mit seiner nächsten Umgebung in Betracht gezogen, so wird zur Stadt weitergeschritten. Dabei darf die Orientierung nach den Himmelsgegenden nnd die Übertragung des Angeschauten auf die Wandtafel niemals versäumt werden. — Zunächst folgt ein Gang vom Seminar nach dem Domplatze und eine Betrachtung des letzteren. (Katholische Schule, die Schulen im Franziskanerkloster, die katholische Kirche, Apotheke, Post, der Zwicken. Dies auf dem Wege nach dem Domplatze.) Dann dieser selbst: Überblick, fünf Zugänge, der Dom, der Leggenstein nebst Sage, die Liebfrauenkirche und die Sage vom blutenden Schwerte, das Denkmal für die im Kriege 1870 und 1871 Gefallenen, die Baumeinfassung des Domplatzes, Gleims Wohnhaus, das Landgericht, das Tränkethor, die Kreis-Sparkasse, die Peterstreppe, der Petershof und das Amtsgericht, das Drachenloch, das alte Seminar, die Höhere Töchterschule, das Gymnasium. — Ein Gang vom Domplatze durch die Schmiedestraße nach dem Holzmarkte und eine Umschau auf letzterem giebt hierauf Anlaß zu weiteren Betrachtungen. (Läden in der Schmiedestraße; das Rathaus mit dem Roland, der Ratskeller, das Hauptsteueramt, die Wasserleitung.) Hieran knüpft sich noch ein Gang nach dem Fischmarkte, wo namentlich auf die

Martinikirche und auf den Schuhhof aufmerksam gemacht wird. Sodann wird eine Wanderung durch die Hauptstraßen der Stadt unternommen, resp. fortgesetzt. (Hervorragende und geschichtlich merkwürdige Gebäude, Inschriften ꝛc. — Berufsthätigkeit der Bewohner ꝛc. — Anbahnung eines Grundrisses von Halberstadt, jedoch nur mit den Hauptstraßen und Plätzen.) — Wenn die Stadt mit ihren Straßen, Plätzen und wichtigsten Gebäuden ꝛc. besprochen ist, wird zur nächsten Umgebung weitergegangen. Es erfolgt als erstes ein Gang um die Stadt. (Thore: das Breite-, Kühlinger-, Harsleber-, Johannis-, Burchardi-, Gröper- und Wasserthor. Thortürme. Sage vom Johannisthor. Geschichtliches beim Kühlinger Thor. Friedhöfe. Alter und neuer Bahnhof. Gasanstalt. Fabriken. An geeigneten Stellen eingehende faßliche Belehrung.) Hieran reiht sich ein Gang nach Spiegels Bergen, auf dem über die Verkehrsstraßen: Feldweg, Chaussee, Eisenbahn ꝛc zu sprechen ist und die hauptsächlichsten geographischen Vorbegriffe: Hügel, Berg, Gebirge, Rücken, Kamm, Fuß, Gipfel, Hochland, Tiefland, Ebene, Thal, Quelle, Bach, Fluß, Ufer, Bett, Teich, See ꝛc., an Ort und Stelle veranschaulicht und erläutert werden müssen Eine Umschau vom Kanonenberge oder vom Bullerberge giebt schließlich Gelegenheit zu einer Generalrepetition und zu weiteren Betrachtungen (Horizont, scheinbare Bewegung der Gestirne, Tages- und Jahreszeiten. Auf- und Untergang des Mondes, Mondphasen [selbstverständlich nur soweit es für die Kinder dieser Stufe faßlich ist; also z. B. wenn der Mond dem Anfangszuge eines „Z“ gleicht, so nimmt er zu, gleicht er dagegen dem ersten Bogen des „A“, so nimmt er ab]. — Ausdehnung des Horizontes von Halberstadt und zwar nach bestimmten Punkten, wie Bergen, Örtern ꝛc., angeben. — Entfernungen in der Wirklichkeit und auf der Karte, Veranschaulichung der Quadratmeile. — Überblick über den Horizont von Halberstadt.)

Bei den Spaziergängen wird nicht allein die Bodenbeschaffenheit betrachtet, ob fruchtbar, steinig, sumpfig ꝛc., sondern es werden auch anderweite Beobachtungen angestellt, z. B. über die wechselnden Erscheinungen in den Jahreszeiten, über die Thätigkeiten und Berufsarten, über die Gewerbe der Leute in der Stadt und auf dem Lande, über Regen und Schnee, Klima ꝛc. Nicht poetische Schilderungen und sentimentale Gemälde sollen gegeben werden, sondern scharfe, individuelle Beschreibungen ohne breite Erklärungen und Begründungen. Scharfe Orientierung nach den Himmelsgegenden und nach den hervortretenden Punkten des Landschaftsbildes ist die Basis, auf der alle Bestimmungen ruhen. Was auf den Spaziergängen erbeutet worden ist, wird in der Schule unterrichtlich verarbeitet und durch Zeichnungen dargestellt, so daß die Kinder ein Kartenbild der Stadt Halberstadt und der nächsten Umgebung bekommen und verstehen lernen. Die Spaziergänge fallen außerhalb der Schulzeit.

Das bisher Angeführte bildet das Pensum des Sommerhalbjahres. Im Winterhalbjahre wird nun von der Ortskunde zur Heimatkunde fortgeschritten. Der Kreis Halberstadt bildet das zunächst zu überschauende Gebiet. Der Gang ist dabei folgender: Veranschaulichung der Begriffe Ort, Dorf, Stadt und Kreis. — Überblick über den Kreis von verschiedenen Punkten aus, vom Kanonenberge, vom Bullerberge, von den Spiegelschen Bergen, von der Klus. — Ausdehnung des Kreises nach bestimmten, den Kindern bekannten Punkten angeben. — Übertragung des Angeschauten auf die Wandtafel. Außerdem ist es jetzt an der Zeit, die Karte des Kreises Halberstadt in der Klasse aufzuhängen und die angeschaute Wirklichkeit mit der Kartenvorstellung zu vergleichen. — Betrachtungen des Einzelnen: Berge, Flüsse, — Halberstadt (repetitorisch), — die nächsten Dörfer, ihre Eigentümlichkeiten, besonders in der Beschäftigung, den Sitten und der Tracht der Bewohner, z. B. bei Langenstein die Molkenwirtschaft und die Höhlenbewohner, bei Ströbeck das Schachspielen, bei Wehrstädt die Gärtnerei, bei Harsleben die Tracht ꝛc. — Die übrigen Städte im Kreise. Verkehrsstraßen. Geschichte und Sage werden auch hier an geeigneten Stellen stets berücksichtigt. — Sodann wird der Gesichtskreis konzentrisch erweitert, indem zuerst die Nachbarkreise mit eingeschlossen werden. Ihre Lage zum Kreise Halberstadt, ihre Ausdehnung, Berge, Flüsse, die wichtigsten Örter mit ihren Merkwürdigkeiten ꝛc. ꝛc. — Schließlich wird der ganze Regierungsbezirk Magdeburg überblickt. Überblick, Aufzählung der Kreise nach bestimmten Gruppen, z. B. die Kreise in der Altmark, jenseits der Elbe entlang, an der Westgrenze, Harzkreise ꝛc. — Eine Reise von Halber-

stadt nach Salzwedel über Magdeburg giebt Gelegenheit, die auf dem Wege liegenden wichtigsten Städte, sowie die Elbe, die Börde, die Wische 2c. zu besprechen, und eine Wanderung von Halberstadt nach dem Harze bietet Veranlassung, den letzteren näher kennen zu lernen. —

Das nötige Material für diese Stufe gewährt die Heimatskunde von Kriebitzsch in „Der preußische Staat in Bildern aus der Heimatskunde der einzelnen Provinzen von Adamy, Bäck 2c.“ (Königsberg, J. H. Bon); sowie desselben Verfassers „Leitfaden und Lesebuch zur Geographie für Schulen“, I. Teil (Glogau, Flemming). Vgl. auch Schulzes Heimatskunde der Provinz Sachsen.

Klasse II (einjähriger Kursus, wöchentlich 3 Stunden). In dieser Klasse wird in der Behandlung der Heimatkunde in konzentrisch sich erweiternden Kreisen fortgeschritten. Das erste Vierteljahr ist der Betrachtung der Heimatprovinz gewidmet, wobei das auf der vorigen Stufe über den Regierungsbezirk Magdeburg Gelernte und besonders das dem Heimatsort und Kreis Betreffende gründlich repetiert und gleichzeitig erweitert wird. Vor allen Dingen sind von jetzt an geeigneten Ortes passende Bilder aus der Geschichte einzuflechten. So ist z. B. bei der Altmark über Gründung der Mark und über Albrecht den Bären, bei Magdeburg über die Zerstörung dieser Stadt durch Tilly, bei Quedlinburg, resp. bei Merseburg über Heinrich I., bei Lützen über die Schlacht bei diesem Orte und Gustav Adolf, bei Eisleben und Wittenberg über Luther zu sprechen. Besonders muß auf dieser Stufe die Geschichte der Stadt Halberstadt berücksichtigt werden.

Der Gang bei der Besprechung der Provinz Sachsen wird sich etwa folgendermaßen gestalten: Überblick der Provinz nach der Karte, Namen der Regierungsbezirke und Lage der letzteren zum Harze, zu einander und besonders der beiden Regierungsbezirke Merseburg und Erfurt zu Halberstadt. — Der Harz. Bodenbeschaffenheit nördlich vom Harz, südlich vom Harz, — die Elbe, — die Saale. Dabei einzelne Landschaftsbilder: die Goldene Aue, das Eichsfeld, das Saalthal, die Börde, die Wische, — die Städte an den Flüssen mit ihrem gewerblichen 2c. Leben, ihren Merkwürdigkeiten 2c., — Eisenbahnen (wieder mit den von denselben berührten Städten 2c.). Lebendige Charakterschilderungen sind überall die Hauptsache. —

Auch hier können die oben angeführten Bücher von Kriebitzsch noch benutzt werden; sonst bietet auch die „Preußische Heimatskunde“ (Breslau, Hirt) passenden Stoff. An die ausführliche Behandlung der Provinz Sachsen reiht sich alsdann nach einem kurzen Überblick über den gesamten preußischen Staat (Lage, Grenze, Größe, Einwohnerzahl, Namen der Provinzen, Veranschaulichung der Provinzen an der Karte, Bestimmung der Lage der übrigen zehn Provinzen zur Heimatsprovinz, zum Heimatsort, zu einander, Vergleichung derselben nach ihrer Größe 2c.); die Besprechung der übrigen zehn Provinzen desselben. Der Anfang wird gemacht mit der Nachbarprovinz Brandenburg. Veranschaulichung an der Karte; Lage zum ganzen Staate, zur Heimatsprovinz, zu den übrigen Provinzen; die Grenzen; Größe im Vergleich zu Sachsen und an und für sich; Einwohnerzahl, dabei wiederum Vergleichung; Umschau im Lande mit einigen Landschaftsbildern; Berlin, die Havel, das Rhinluch, das Havelluch, die Spree, der Spreewald, die Oder, der Oderbruch, Eisenbahnen, Kanäle 2c. Bei den Flüssen und Eisenbahnen sind wie bei der Provinz Sachsen die wichtigsten Städte mit ihrem gewerblichen 2c. Leben in Betracht zu ziehen. — Kurzer Überblick über die Mark unter den Askaniern, Bayern und Luxemburgern. Der erste Hohenzoller und das Raubritterwesen in der Mark. Hieran schließen sich die übrigen Provinzen in nachstehender Reihenfolge:

Pommern. Otto von Bamberg, der Apostel der Pommern. Der große Kurfürst. Die Ostsee, Inseln, Halbinseln, Haff 2c. (Bemerkung: Der Gang der Besprechung der einzelnen Provinzen gleicht dem unter Brandenburg angegebenen; deshalb dürfen sich die Bemerkungen unter den übrigen Provinzen im ganzen auf die Angaben des zu berücksichtigenden geschichtlichen Stoffes beschränken.)

Preußen. Der deutsche Ritterorden. Kurfürst Sigismund. Der erste König von Preußen. Der Bernstein.

Posen. Das Ende Polens.

Schlesien. Friedrich der Große und die schlesischen Kriege.

Schleswig-Holstein. Der deutsch-dänische Krieg 1864.

Hannover, — Hessen-Nassau. Der deutsche Krieg 1866.

Westfalen. Die Hermannsschlacht. Die Femgerichte. Industrie Westfalens.

Die Rheinprovinz. Der Weinbau. Die Burgen, Deutschlands Erniedrigung 1806. Leipzig und Waterloo. Die Königin Luise.

Auf die Behandlung des hier angedeuteten Stoffes wird die Zeit von den Sommerferien bis Weihnachten verwendet. Passenden Stoff für diese Stufe bietet die „Preußische Heimatskunde" (Breslau, Hirt) und das Lesebuch von Wetzel, Menges, Menzel und Richter.

Nach Weihnachten folgt zunächst eine Generalrepetition der Geographie des Königreichs Preußen nach analytischem Gange, wobei gleichzeitig die historische Karte von Preußen aus Dittmars Historischem Atlas (Heidelberg, Winter; Nr. XVIII), vom Lehrer als Wandkarte gezeichnet, verdeutlicht wird und die nötigsten Mitteilungen über den deutsch-französischen Krieg 1870 und 1871 und über das preußische Königshaus (besonders über den Kaiser Wilhelm und den Kronprinzen Friedrich Wilhelm) gemacht werden.

Den Schluß bildet für diese Klasse ein Überblick über das ganze deutsche Vaterland. Aufzählung der übrigen Länder nach ihrer Lage zum engeren Vaterlande Preußen und Veranschaulichung derselben nach der Karte. Bestimmung ihrer Lage zum Heimatsorte und zu einander. Gruppierung nach ihrem Range. Einteilung Deutschlands in Nord-, Mittel- und Süddeutschland. Das Deutsche Reich. Ist die Staatenübersicht fest eingeprägt, dann folgt eine Übersicht über die Höhenverhältnisse Deutschlands. Vertikaldurchschnitt! Der Stoff wird überall mit lebendigen Charakterschilderungen durchwoben! Zunächst eine lebendige Schilderung der Alpen (Tier- und Menschenwelt), dann des Böhmerwaldes, des Fichtelgebirges, des Thüringerwaldes, des Harzes, der Sudeten mit dem Riesengebirge, des Erzgebirges, der Schwäbischen Alp, des Schwarzwaldes, des Odenwaldes, des Spessarts, des Rheinischen Schiefergebirges (Siebengebirge), Hunsrück, Eifel, Vogesen 2c. Land und Leute stehen überall im Vordergrunde! Sind die hervorragendsten Bodenerhebungen des deutschen Landes an der Karte fest eingeprägt, und können die Schüler nicht allein die Richtungsverhältnisse der Gebirge, ihre Größe, ihre Entfernung 2c. durch die anschauliche Betrachtung der Wandkarte, sondern auch die Lage der Gebirge von der Schulstube aus sicher bestimmen, dann wird zur Betrachtung der Hauptflüsse Deutschlands weiter geschritten. Der Rhein, die Weser, die Elbe, die Oder, die Weichsel und die Donau werden nach Quelle, Lauf und Mündung betrachtet. Nur die hauptsächlichsten Nebenflüsse und die an den Flüssen liegenden größten Städte werden genannt und nach ihren Eigentümlichkeiten so lebendig als möglich geschildert. Was bei Gelegenheit der Betrachtung der Bodenerhebung von den Ländern und deren Bewohnern erzählt worden ist, wird jetzt teils wiederholt, teils ergänzt. Haben die Kinder durch die Übersicht der deutschen Staaten-, Höhen- und Flußgebiete eine Übersicht über die Verhältnisse des Vaterlandes gewonnen, dann wird zur Betrachtung der einzelnen deutschen Staaten in der Weise weiter gegangen, daß von jedem Lande nur das Wichtigste genommen, dies aber ebenso fest als sicher eingeprägt wird. Geschichtliches und Naturgeschichtliches wird auch hier überall eingeflochten, nirgends aber zur Hauptsache gemacht.

Geschichtsbilder, welche hier noch einzureihen sind, können sich auf Karl den Großen, Otto den Großen (beim Lechfelde), Friedrich Barbarossa, den Hansabund, Rudolf von Habsburg, Maximilian I. (bei Worms), das deutsche Städtewesen im Mittelalter (bei Augsburg), die Erfindung der Buchdruckerkunst (bei Mainz), sowie auf Hus und die Hussitenkriege beschränken. — Hilfsmittel sind die geographischen Lehrbücher von Daniel, von Zachariä (Thomas), „Das deutsche Land" von Kutzen u. a. m.

Am Schlusse des Kursus wird den Kindern gesagt, daß Deutschland nur ein kleiner Teil der Erdoberfläche ist und daß es einem größeren Lande angehört, welches Europa heißt. Der Globus wird dann vorgezeigt, die Erde als Kugel angeschaut, und die fünf Haupt-Erdteile werden erklärend eingeprägt. Damit hat der synthetische Teil des geographischen Unterrichtes sein Ende erreicht, und es beginnt von nun an die analytische Betrachtung.

Klasse I (wöchentlich 2 Stunden). Erd- und Weltkunde. Der Kursus ist zweijährig. Im ersten Jahre: mathematische Geographie und Betrachtung der fünf Erdteile. Im zweiten Jahre: nochmalige Betrachtung der mathematischen Geographie mit einer kurzen Übersicht über die Beschaffenheit der Erdoberfläche und einer eingehenden Betrachtung von Europa, Deutschland und Preußen.

Erstes Jahr: Mathematische Geographie. Die Erde ist ein Stern unter den Sternen. Fixsterne, Planeten (Trabanten), Kometen. Die Sonne und der Mond. Betrachtung der Erde. Kugelform derselben. Beweise dafür. Die Größe der Erde. (Veranschaulichung einer Kubikmeile*). Das Liniennetz der Erde. Aufsuchung der Orte!) Die Drehung der Erde um ihre Achse. Beweise und Folgerungen. Die Drehung der Erde um die Sonne. Möglichst anschauliche Darstellung dieses Vorganges durch Modell! (Jahreszeiten, Zonen, Tierkreis ꝛc.) — Die Entstehung der Erde. Die Oberfläche der Erde. Der Planiglobus. Verteilung von Wasser und Land. Die Hauptmeere. Die Haupt-Erdteile. Die Hauptgebirge. Die Hauptflüsse. Die hauptsächlichsten Inseln und Halbinseln. Land- und Meerengen. Die Linien über die Verbreitung der Pflanzen und der Tiere. Die Menschenrassen und ihre Verteilung nach Farbe und Religion. Die Bevölkerungsdichtigkeit in den verschiedenen Erdteilen. — Nach Michaelis erfolgt dann die Betrachtung von Europa (nicht ausführlich), sodann von Asien, Afrika, Amerika, Australien. Dabei geographische Charakter- oder Landschaftsbilder, z. B. Afrika: die Wüste Sahara; Südamerika: die Llanos, der brasilianische Urwald, ein Tag unter dem Äquator ꝛc.

Zweites Jahr: Zuerst wieder mathematische Geographie, doch kurz. Ebenso kurz zusammengefaßte Betrachtung der neuen Welt, dann von Afrika und Asien. (Alles in lebensvollen Übersichten.) Sodann ausführliche Betrachtung von Europa. Die Pyrenäische Halbinsel (Portugal und Spanien), Frankreich, die Schweiz, Italien, die Balkanhalbinsel (Griechenland und die europäische Türkei), Österreich, Rußland, die Skandinavische Halbinsel (Schweden und Norwegen), Dänemark, Großbritannien und Irland, die Niederlande (Holland und Belgien). Eingehende Betrachtung Deutschlands und der einzelnen Staaten desselben. Zum Schlusse des Ganzen ausführliche Betrachtung des Königreiches Preußen und besonders der Provinz Sachsen.

Indem wir den geographischen Unterricht mit der Betrachtung der Erdstelle schließen, wo unsere Schüler geboren sind, hoffen wir in unseren Kindern nicht allein jenen unklaren Kosmopolitismus zu verhüten, dessen böse Folge die Auswanderungslust ist, sondern wir hoffen in ihnen auch jene heilige Heimatsliebe zu erzeugen, die die Heimat liebt, nicht allein um der schönen Berge und Thäler ꝛc. halber, sondern vor allem darum, weil sie der Ort ist, wo jedem Gelegenheit geboten ist, für die edleren Zwecke der Menschheit thätig zu sein und die in der Fremde gesammelten Kenntnisse und Erfahrungen zum Besten der Heimat und der Menschheit zu verwerten.

Litteratur.

Außer den bereits genannten Werken werden an dieser Stelle noch namhaft gemacht:

I. a) Methodische Werke zur Orientierung für Erteilung des geographischen und heimatkundlichen Unterrichtes:

Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. (Grimma, Gensel. 3,60 *M.*)

Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße. Mit Zeichnungen. (Berlin, Weidmann, 1880. 3 *M.*)

Van der Laan, Spezielle Heimatkunde, dargestellt an Bederkesa und Umgegend. (Emden, Haynel. 3 *M.*)

[W. Armstroff und Böhme, Heimatkunde des Regierungsbezirks Erfurt. Für den praktischen Schulgebrauch bearbeitet. 6. Aufl. (Erfurt, Keysersche Buchhandlung. 60 *Pf.*)**)]

---

*) Bernstein, Allen Respekt vor einer Kubikmeile. (Lesebuch von Kehr und Kriebitzsch [4. Aufl.], Bd. I, Nr. 170.)

**) Eine Zusammenstellung der speziellen Heimat- und Landeskunden Deutschlands findet sich in dem „Pädagogischen Jahresbericht“ von Dittes von 1882, S. 174.

b) Leitfäden für den geographischen Unterricht:

Hummel, Kleine Erdkunde für Volks- und Bürgerschulen. Nach heuristisch-entwickelnder Methode in 3 konzentrischen Kreisen. (Halle, Anton. 35 Pf.)

Geistbeck, Geographie von Deutschland, für die Oberklassen der Volksschulen. (München, Zentral-Schulbücher-Verlag. 32 Pf.)

c) Geographische Charakterbilder:

Grube, Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. 3 Bde. (Leipzig, Brandstetter. 12,50 M.)

Mauer, Geographische Bilder. 2 Teile. (Langensalza, Schulbuchhandlung. 6,45 M.)

Daniel, Deutschland für die Jugend, bearbeitet von Zimmermann. (Leipzig, Fues. 4 M.)

d) Für astronomische Geographie:

Diesterweg, Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. 10. Aufl. von Strübing. (Berlin, Enslin, 1879. 6 M.)

Wetzel, Allgemeine Himmelskunde mit 148 Holzschnitten und 6 Sterntafeln. (Berlin, Stubenrauch. 10 M.)

Außerdem sind noch zu nennen die „Leitfäden" von Breitung (Braunschweig, Vieweg & Sohn; 80 Pf) und Lorch (Leipzig, Dürr; 1,20 M).

e) Aussprache geographischer Namen:

Voelkel und Thomas, Die Aussprache geographischer Namen aus dem Bereiche der Schule, nach Laut und Ton. (Heidelberg, C. Winter. 40 Pf.)

„Anleitung zur richtigen Schreibung und Aussprache historischer und geographischer Eigennamen. (Erlangen, Deichert. 50 Pf.)

II. Kartenwerke.

a) Wandkarten:

1. Ein Stadtplan resp. eine Orts- und Flurkarte. — Eine Karte vom Kreis.
   Unter Umständen vom Lehrer zu zeichnen.
2. Keil, Saale und Werra [Thüringen und der Harz]. (Kassel, Fischer. 10 M.)
   In Ermangelung einer guten Provinzial- resp. Landschaftskarte lege der Lehrer selbst Hand an; so haben wir z. B. für die einklassige Schule in Erfurt zu der eben genannten vorzüglichen Karte von Keil eine politische Karte in demselben Maßstabe gezeichnet nnd nur den vorgeschriebenen Unterrichtsstoff darauf dargestellt.
3. Möhl, Oro-hydrographische und Eisenbahn-Wandkarte von Deutschland. Neu bearbeitet und herausgegeben von Keil. (Kassel, Fischer. 14 M.)
   Keil, Politische Wandkarte von Deutschland. (Kassel, Fischer. 8 M.)
4. Keil, Oro-hydrographische Wandkarte von Europa. (Kassel, Fischer. 8 M.)
   E. v. Stülpnagel, Wandkarte von Europa zur Übersicht der staat-

lichen Verhältnisse. 3. Aufl. Neu gezeichnet von V. Heyer. (Gotha, Justus Perthes, 1880. Auf Leinwand in Mappe 8 *M.*)

5. Planigloben: Kozenn. Ausgabe I. (Wien, Hölzel. 6 *M.*)
   Nur für kleine Schulzimmer.
   Kiepert. (Berlin, Reimer. 18 *M.*)
6. Karten der außereuropäischen Erdteile von Haardt bei Hölzel in Wien (Afrika, Asien), sowie von Sydow bei J. Perthes in Gotha.

b) Geographische Bildwerke:

„Geographische Charakterbilder", herausgegeben von Lehmann. (Leipzig, Wachsmuth. Serienpreis, das Bild roh 1 *M.*, mit Leinwandrand und Ösen 1,20 *M.*)

„Geographische Charakterbilder für Schule und Haus", herausgegeben von Chavanne v. Haardt u. a. Lieferung 1—9 à 3 Blatt. 79:59 cm. (Wien, Hölzel. à Lieferung 12 *M.*)

Seitz, Die Hauptformen der Erdoberfläche. Ohne Rand 100:77 cm. (Breslau, Hirt. 4,50 *M.*)

c) Atlanten für einfache Schulverhältnisse:

Keil, Elementar-Atlas. (Berlin, Th. Hofmann. 90 *Pf.*)

Habenicht, Elementar-Atlas. (Gotha, Justus Perthes; kart. 1,20 *M.*)

Debes, Kleiner Schulatlas. (Leipzig, Wagner & D. 60 *Pf.*)

Lange, Kleiner Atlas für ein- bis dreiklassige Volksschulen. (Braunschweig, Westermann. 60 *Pf.*)

Ferner die Atlanten von Kozenn, Kiepert u. a.

d) Globen, Tellurien u. s. w. liefern:

Kantor Gutzeit in Sensburg in Ostpreußen; D. Reimer und E. Schotte in Berlin; das Geographische Institut in Weimar; Felkl & Sohn in Rostok bei Prag; Joh. Zink in Budweis (Niederlage bei Winckelmann & Söhne in Berlin); Heinzelmann (Magdeburg, Kronings Söhne) u. a.

Kantor Gutzeit und das Geographische Institut in Weimar liefern zum Preise von (15 bis) 24 *M* Globen mit um die Erde drehbarer Mondkugel u. s. w., welche das Tellurium und Lunarium ersetzen können. Vgl. hierzu: Steinhauser, Erde und Mond (1 *M*).

2. Die Weltgeschichte.

„Das Beste an der Geschichte ist die Begeisterung, die sie erregt." Goethe.

1. Die Geographie beschreibt die Länder und befaßt sich mit der Kenntnis der Menschheit im Raume; dagegen ist das Objekt der Weltgeschichte der Mensch in der Zeit. Die Geschichte ist keine Anhäufung zufälliger, nur nach der Zeitfolge aneinandergereihter Thatsachen und Begebenheiten, sondern sie ist eine von Geist und Leben getragene, einem göttlichen Gesetze gehorchende Entwickelung des Menschengeschlechtes. Die Geschichte ist also keine tote, ein- für allemal fertige Sache, sondern ein im Flusse begriffenes Leben, sie ist Geistesleben, Ideenent-

wickelung. Indem uns die Geschichte die sittlichen Ideen der Zeit vor die Seele führt, wird sie für uns zu einem Spiegel, in welchem wir uns selbst, unser Leben, Streben, Wollen und Handeln betrachten sollen zu einer Fackel, die in alle Verhältnisse des staatlichen, sozialen und sittlichen Lebens hineinleuchtet, zu einem Schlüssel der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; zu einer beredten Lehrerin, die mit lauter Stimme aller Welt predigt: „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk, aber die Sünde ist der Leute Verderben.“ Die Weltgeschichte ist die Schwester der Religion: sie ist ein Finger Gottes, der die Menschheit hinweist auf das eine, was not thut; sie ist das Gewissen der Menschheit; sie ist, wie der Dichter sagt, das Weltgericht.

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes ist demnach die durch die Sprache vermittelte, geordnete Darstellung der durch das Geistesleben der Völker hervorgerufenen und genährten inneren Entwickelungen, welche in den äußeren Geschichtsbegebenheiten in die Erscheinung treten. Es liegt in der Natur der Sache, daß diese Aufgabe nur zum kleinsten Teile durch Mitteilung der äußeren Thatsachen erreicht wird; denn ihre Vollendung findet sie erst, wenn der Schüler die inneren geistigen Entwickelungen der Menschheit kennen lernt und dadurch in seiner eigenen Geistesbildung so gefördert wird, daß die Geschichte nicht allein sein Denken klärt und sein Gefühl veredelt, sondern auch seinen Willen kräftigt und seinen Charakter stählt und durch dies alles den gesamten Menschen bildet. Dieses Dreifache ist jedenfalls das Hauptziel des Geschichtsunterrichtes. Wo dies nicht erreicht wird, da ist der Zweck des Geschichtsunterrichtes verfehlt.

Die Geschichte soll **das Denken klären.** Ursachen und Wirkungen, Erfahrungen und Thatsachen, Fluch und Segen, Leben und Tod liegen im Buche der Weltgeschichte vor uns aufgeschlagen. Hier spricht der Geist zum Geiste. Große Gedanken großer Menschen regen zum Nachdenken an, Ideen erzeugen Ideen. — Die Geschichte soll **das Gefühl veredeln.** Das sittlich Große und sittlich Gute sollen die Kinder herzlich lieben und das Häßliche gründlich hassen lernen. Das Gefühl für Wahrheit und Recht, die Begeisterung für Hohes und Großes soll durch den Geschichtsunterricht geweckt und der Glaube an den Sieg und den Fortschritt der Wahrheit befestigt werden. Das Gefühl aller Gefühle aber ist die Liebe — die Liebe zu Gott, zur Wahrheit, zum Vaterlande. — Die Geschichte soll **den Willen kräftigen.** Die Gefühle sollen nicht bloße Erregungen bleiben, sondern sie sollen die Triebfedern der That werden. In den Vorbildern edler Selbstverleugnung, hingebender Treue, unerschütterlicher Wahrheitsliebe, treuherziger Biederkeit und christlicher Großmut soll unsere Jugend sich erwärmen. Das Auge des frischen Knaben soll in heiliger Entrüstung aufblitzen, wenn die Wahrheit gefälscht und die Unschuld verfolgt wird. Seine Faust soll sich ballen, wenn die Tugend verkannt und die Freiheit unterjocht wird. Mit einem Worte: unsere Jugend soll an der Geschichte sittlich groß wachsen. Die Geschichte soll den Charakter stählen. Der Mensch soll keine abgegriffene Münze sein, sondern er soll ein bestimmtes Gepräge haben; dies Gepräge ist sein Charakter, seine persönliche Willensrichtung. Das ist das Beste der Geschichte,

daß der Schüler an den scharf ausgeprägten Geschichtsgestalten der Menschheit sich mit Begeisterung emporrankt, gleich jenen Heldengestalten mit eiserner Konsequenz edle Ziele zu erstreben sucht und sich nicht täuschen und wiegen läßt von dem Winde wechselnder Tagesmeinungen. Das ist das Höchste in der Geschichte, daß der Schüler die Kraft hervorragender Naturen, welche mit fester Hand das Gepräge ganzer Zeiten bestimmt haben, in sich überströmen läßt. „Mut macht Mut", sagt Plato. In unserer Zeit, in welcher die riesige Selbstsucht alle Fugen der sittlichen Gesellschaft zu zertrümmern droht, thut mehr denn je eine stramme, feste Charakterbildung not. Das Wort, das der Freiherr v. Stein, dieser granitene Mann, 1809 in seiner Verbannung zu Brünn schrieb, gilt noch heute: „In der Zeit, in welcher wir leben, sind die jungen Leute zu großen Prüfungen, zu großen Opfern und zu gewaltigen Mutäußerungen berufen; man muß daher vorzüglich ihren Charakter durch die großen Beispiele der Geschichte stählen." So soll also die Geschichte den ganzen Menschen bilden; nicht eine Kraft allein, sondern alle Kräfte, nicht eine Seite, sondern alle Seiten. Das ethische Moment aber soll die Hauptsache sein, denn wenn der Geschichtsunterricht nicht sittlich erhebend wirkt, nicht Ehrfurcht und Treue, nicht Vaterlandsliebe und Charakterstärke, nicht Mut und Demut, nicht Liebe zu allem, was wahr und was schön und was groß ist, erzeugt, dann ist das Beste verfehlt.

2. Soll dieser Zweck erreicht werden, dann gehört dazu vor allem ein geschichtskundiger, geistesfrischer und tüchtiger Lehrer, der es versteht, die Lehren der Geschichte für den innern Menschen fruchtbar zu machen. Nur insoweit hat die Geschichte eine wahrhaft bildende Kraft, als der Geist der Geschichte, vom denkenden Geiste des Lehrers aufgenommen, von da aus in den Geist des Schülers überströmt, um nach inneren Gesetzen sich weiter zu entwickeln. Ein Lehrer, der für das große, welthistorische Drama der Geschichte kein Verständnis, für den Geist Gottes in der Führung der Völker kein Auge, für die Geschicke der Menschheit keinen Sinn, für sittliche Größe keine Begeisterung hat, taugt vielleicht zum Stundengeben und Schulhalten, aber nie und nimmermehr zum **Geschichtslehrer**. „Das Herz macht den Lehrer." „Für unser Volk ein Herz!" Auch hier ist wie beim Religionsunterrichte die Liebe mehr wert als das reichste Wissen.

Zu der tief-innern Begeisterung für den Sinn und den Geist der Geschichte muß sodann die Befähigung hinzukommen, den Geschichtsstoff in einer Weise an die Kinder heranzubringen, daß ihn die Kinder nicht allein fassen und erfassen, sondern daß sie ihn auch insoweit geistig verarbeiten können, um dadurch innerlich gefördert zu werden. „Die Geschichte" — sagt Herbart — „ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld." Wir kommen damit zu der weitern Frage: Wie hat der Lehrer den Geschichtsunterricht zu erteilen?

3. Geschichte kann nicht entwickelt, sondern sie muß erzählt werden. Gut erzählen zu können, ist keine leichte Sache; sie ist von

vielen Vorbedingungen abhängig, deren Summe sich nur bei den begabtesten, mit gereifter Erfahrung und großem praktischen Geschicke ausgestatteten Schulmännern findet. Immerhin ist es notwendig, den jungen Lehrer auf dasjenige aufmerksam zu machen, worauf es hier hauptsächlich ankommt. Die **Geschichtserzählung** muß nämlich frei und fließend, klar und deutlich, schlicht und einfach, warm und begeisternd, treu und wahr, vor allem aber anschaulich sein.

Frei und fließend muß der Vortrag sein. Dies ist die erste Forderung. Wo der Lehrer die Geschichte wegen Mangels an Geschichtskenntnis oder aus leidiger Bequemlichkeit aus einem Buche abliest, da fehlt die Frische der Darstellung und mit ihr der Segen des Unterrichtes. Was im Buche steht, sind tote Worte; was der Lehrer frei erzählt, ist Leben, hat Leben und zeugt Leben. Freilich erfordert ein gutes Vorerzählen eine sorgfältige, schriftliche Präparation und (mindestens im Anfange) ein tüchtiges, lautes Memorieren. Wer dies vergißt, wird dann zum großen Schaden der Kinder die Erfahrung machen, daß die Darstellung entweder peinlich stotternd oder langweilig trocken oder phrasenhaft überladen ist. „Denn wo Gedanken fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“ Der Lehrer versündigt sich dann auch an der zweiten Forderung:

Erzähle **klar** und **deutlich**! Die Kinder müssen sich bei jedem Worte des Lehrers wirklich den Sinn denken, den das Wort bezeichnet. Der Lehrer darf darum nicht Worte brauchen, die für die Kinder nichts weiter sind als leere Klänge. Kommen Ausdrücke vor, die das Kind nicht sofort versteht (Revolution, Lehnswesen, Verfassungsurkunde, Feudalherrschaft, Kontinentalsperre 2c.), so muß der Lehrer das Seine thun, um sie den Kindern in einfacher Weise durch Anknüpfung an Bekanntes deutlich zu machen. — Die Forderung der Klarheit bezieht sich aber nicht allein auf die Übereinstimmung der Worte und Gedanken, sondern auch auf den richtigen Accent, und besonders auf logische Sichtung und klare Anordnung des vorhandenen Gedankenmaterials. Vor allem bedarf der Lehrer einer aus der Natur der betreffenden Geschichte abgeleiteten festen, haarscharfen Disposition. Purzelbaumartiges Überschlagen der Gedanken, spießbürgerliche Kannegießerei oder pietistische Salbaderei taugen nichts für Kinder, deren Denken durch die Geschichte geklärt und deren Geist durch eine praktische Logik gebildet werden soll. „Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit“, sagt Lessing.

Mit der Deutlichkeit nahe verwandt ist sodann die **Einfachheit** der Darstellung. Für komplizierte Satzkonstruktionen, verwickelte Verhältnisse, hohle Phrasen und gelehrte Auseinandersetzungen haben unsere Kinder kein Verständnis. Gewinnung einer kindlichen Einsicht und einer intensiven Förderung des Schülers ist nur dann möglich, wenn der Lehrer knapp und rund, frisch und inhaltsvoll, ruhig und einfach erzählt, wenn er die Personen reliefartig hervortreten läßt, ihre historisch bedeutsam gewordenen Aussprüche geschickt einzuflechten weiß und das gehörig hervorhebt, worauf der historische Stempel der Wichtigkeit anerkanntermaßen ruht.

Mit der schlichten Einfachheit und der durchsichtigen Klarheit der

Darstellung läßt sich die **Wärme des Vortrages** und die Begeisterung für die Sache recht gut verbinden. Wohnt im Lehrerherzen wahre Begeisterung für Menschenwohl und Menschenglück, dann fühlen dies auch die Kinder aus den einfachen, schlichten Worten heraus. Durch erkünstelte Rührung, durch pathetische Phrasen und durch exaltierte Gestikulation läßt sich nichts erreichen. Dazu kommt noch der andere Umstand, daß der äußere Schein ohne innere Wahrheit immer das Gegenteil von dem bewirkt, was man erreichen will. Man wirkt nie weniger patriotisch, als wenn man sich das Ansehen giebt, recht patriotisch wirken zu wollen, und man zerstört die Gläubigkeit nie sicherer, als wenn man die Tendenz durchblicken läßt, seine eigene Gläubigkeit sehen zu lassen. — Die Erfahrung, daß es in vielen Schulen weit weniger an gemütlicher Erregung fehlt als an Klarheit der Begriffe, an Folgerichtigkeit des Denkens und der Festigkeit des erworbenen Wissens, sollte uns darauf hinweisen, daß man das gemütliche Element nicht übertreiben, sondern in erster Linie auf Klarheit und Einfachheit dringen sollte. „Nicht das Herz darf mit dem Kopfe durchgehen, sondern der Kopf muß das Herz beherrschen.“

Dies führt uns ungesucht zur vierten Forderung: Stelle die Thatsachen der Geschichte so dar, wie sie sich wirklich zugetragen haben, d. h. **treu** und **wahr**. Historische Treue, objektive Wahrheit, Fernhaltung alles subjektiv Gefärbten ist eine der höchsten Forderungen, die wir an den Geschichtslehrer zu stellen haben. Es ist eine widerwärtige Erscheinung, wenn konfessionelle Kampfhähne oder politische Parteigänger sich so weit vergessen, Historisch-Gutes mit dem Geifer der Verkleinerungs- oder Verleumdungssucht zu besudeln, dagegen Historisch-Schlechtes zu entschuldigen, zu vertuschen oder gar zu loben suchen und so mit der Wahrheit Falschmünzerei treiben. Wenn man glaubt, durch Fälschung der Wahrheit oder durch Schüren des konfessionellen Haders christlich zu wirken, so ist man ebenso im Irrtum, als wenn man, im Partikularismus befangen oder von der Annexionswut geblendet, durch Entstellung der Thatsachen echten Patriotismus zu erwecken glaubt. Der Patriotismus ist für den Geschichtslehrer nicht allein etwas sehr Schönes, sondern vor allem auch etwas sehr Notwendiges. Was wäre ein Geschichtslehrer ohne die Begeisterung echter Vaterlandsliebe! Aber so wenig sich diese Liebe auf den Ruhm gewonnener Blutschlachten oder auf den Glanz entfalteter Herrschermacht gründen darf, so wenig darf sie in der stolzen Verachtung oder dem Haß gegen andere Nationen wurzeln. Die Schule soll sich nie hinreißen lassen, in die Fußtapfen französischer Journalisten zu treten und alles zu verschmähen, was den Namen Ausland trägt. „Fluchen würde ich dem Patriotismus“ — sagt Bentham —, „wenn ich, um mein Vaterland zu lieben, ein Feind der Menschheit sein müßte.“ Wir sollen in der Schule nicht Haß, sondern Liebe säen, nicht Rache schüren, sondern Frieden pflanzen!

Bezugs der historischen Treue muß der Lehrer gleich dem Dichter auf einer höheren Warte stehen als auf der Zinne der Partei. Es ist hierbei ganz besonders zu betonen, daß die wahrheitsgetreue Darstellung des Geschehenen die Hauptsache ist, nicht die Kritik und nicht die Moral über die Geschichte. In den Fällen, in denen der Lehrer

sich verpflichtet glaubt, den Kindern gegenüber ein Urteil über die eine oder die andere Person fällen zu müssen, erfordert es die Gerechtigkeit, daß der Lehrer die betreffende Person im Lichte ihrer Zeit beurteilt und dabei mit jener Vorsicht und Besonnenheit verfährt, ohne welche ein gediegenes und wahrhaft begründetes Urteil nie möglich ist. Wenn man im Leben hört, wie man in einer halben Stunde ein halbes Dutzend Leute über die Klinge eines unreifen Urteils springen läßt, und wie Geschichtshelden nur deshalb in den Schlund der Hölle verdammt werden, weil die Bezeichnung „guter Protestant" oder „guter Preuße" ꝛc. nicht auf sie paßt, dann ist es kein Wunder, wenn unserer Jugend die Pietät und die Achtung vor der Autorität fehlt, ohne welche eine gedeihliche Erziehung unmöglich ist. Kein Wunder, wenn bei solcher leidigen Kritisiersucht — um mit Lichtenberg zu reden — Deutschland noch lange das Land bleibt, worin die Jugend die Nase eher rümpfen, als putzen lernt. —

Die höchste Forderung aber, die wir an den Geschichtslehrer stellen, ist die: Erzähle **anschaulich!** Ohne Anschauung hat das Kind für die Geschichte weder Verständnis noch Interesse. Nur wenn es der Lehrer versteht, die geschichtlichen Gestalten so plastisch vor die Augen des Schülers hinzumalen, Begebenheiten so lebensvoll zu erzählen, Zustände so anschaulich zu zeichnen, „als wäre man dabei", nur dann geht die Geschichte in die Kindesseele hinein und hat in ihr Halt und Dauer. Die Anschaulichkeit aber ist eine doppelte, nämlich eine äußere und eine innere. Jene befaßt sich mit den äußeren Thatsachen und Gestalten (mit dem Geschichtsleibe), diese mit den geistigen Regungen, den Gemütsbewegungen, Gesinnungen und Motiven (also mit dem Geschichtsgeiste). Jene erzählt, daß die Thatsachen geschehen, diese, wie sie geschehen sind und wie sich die Begebenheiten entwickelt haben. Die äußere Anschaulichkeit darf nicht unterschätzt werden. Bei Schilderungen von Personen ist es zu einer klaren Übersichtlichkeit immer wünschenswert, daß — wenn möglich — die äußere Erscheinung derselben ꝛc. das erste sein muß. Dann wird der Ort und die Zeit, wo und wann die Person gelebt hat, näher beschrieben, worauf sie handelnd eingeführt wird, so daß das Kind hört, was sie zustande gebracht oder was sie zerstört hat, und nun voll Bewunderung auf die Person hinschaut oder sich mit Widerwillen von ihr abwendet. Diese äußere Anschaulichkeit wird dadurch erreicht, daß der Lehrer den geschichtlichen Stoff durch die Lebendigkeit seines Vortrages so weit wie möglich der unmittelbaren Auffassung des Kindes nahe rückt. Veranschaulichende Darstellungen, z. B. Denkmäler der Baukunst und der Bildhauerei (Münchener Bilderbogen), gute historische Bilder (Flinzers Bildertafeln [Chemnitz, Focke]), ethnographische Darstellungen (Besuch einer Gemäldegalerie), anerkannt gute historische Gedichte (Schmidt, Deutsche Nationalbibliothek [Berlin, Brigl]; Grube, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten [Leipzig, Brandstetter]; A. Döring, Deutsche Kernlieder aus dem Franzosenkriege [Berlin, Grote]; Dr. Fricke [Mainz], Matth. Corens [Hamburg, H. Grüning], E. Förster [Erfurt, Körner]); gute Geschichtskarten (Spruner-Bretschneider) u. a. m.

ergänzen die äußeren Anschauungen und sind deshalb, wenn möglich, zu benutzen. Allein ungleich wichtiger als die äußere Kenntnis der Geschichte ist doch die innere Geschichte, die Darlegung der geistigen Zustände, die menschlichen Charaktere, der Gemütsbewegungen, Entschlüsse, Gesinnungen, Motive. Hier muß der Geist [der Geschichte] durch den Geist [des Lehrers] zum Geiste [des Kindes] reden, — eine Aufgabe, die der Lehrer nur dann erfüllen kann, wenn er den Geist der Geschichte voll und rein in sich aufgenommen und die Gabe erlangt hat, der Dolmetscher zu sein zwischen Geist und Geist. Hier ist der Punkt, wo der Lehrer seine psychologischen Kenntnisse praktisch verwerten kann, um im Kindesgeiste die nötigen Anknüpfungspunkte aufzusuchen, die Erfahrungen des Kindes wachzurufen, des Kindes erlebte Gefühle zur Reproduktion zu bringen, den Blick des Kindes überhaupt auf das innere Geistesleben zu richten. Hier ist aber auch der Punkt, wo wir eingestehen müssen, daß, wenn der Hauptwert des Geschichtsunterrichtes nicht in der äußeren, sondern in dem Leben und Willen bestimmenden Einflusse der inneren Geschichte liegt, es jedenfalls nicht geraten ist, den Geschichtsunterricht zu verfrühen, und ihn eher zu beginnen, als der kindliche Blick für geistige Beziehungen geöffnet ist. Von diesem Gesichtspunkte aus erklärt sich auch das merkwürdige Wort Beneckes: „Die Geschichte ist ein Studium für Männer, weniger schon für Jünglinge und am wenigsten für Kinder.“ Es erklärt sich daraus aber auch die Notwendigkeit der größtmöglichen Anschaulichkeit, sowie einer Behutsamkeit, die mit aller Vorsicht verfährt, um den Schülern nicht Stoff zu bieten, der für sie zu hoch liegt, den sie nicht fassen und worein sie sich nicht lebendig mit ganzer Seele versetzen können.

4. Dafür, ob der Lehrer den bisher an ihn gestellten Anforderungen, bezugs des Erzählens der Geschichte, Genüge geleistet, hat er eine ganz untrügliche Probe an der gespannten Aufmerksamkeit und an der lebendigen Teilnahme der Kinder*), sowie an deren Befähigung,

---

*) Diesterweg sagt hierzu in seinen Rheinischen Blättern (Jahrgang 1835, Dezember-Heft, S. 304) ein treffendes Wort: „Die Natur giebt uns für den Betrieb des Geschichtsunterrichtes sehr beachtenswerte Winke. Wovon hört der Mann, die Frau, der Jüngling, die Jungfrau lieber reden und erzählen, als von dem, was vor ihnen in der Nähe und in der Ferne geschehen ist; wovon lieber, als von dem, wie sich das Menschengeschlecht, die Völker, entwickelt, gebildet, gestaltet haben; wovon lieber, als von dem, was die Vorfahren gethan und erfahren? Und wir würden hier irren, wenn wir solche von Gott gleichsam in die Menschennatur gelegte Teilnahme an den Begebenheiten in der Welt nur in den Kreisen der Gebildeten, Vornehmeren, Gelehrten suchen wollten; nein, sie findet sich auch bei den Menschen, die auf der niederen Stufe der Bildung stehen, die weder durch Stand noch Geburt sich auszeichnen. Diese Teilnahme ist ganz allgemein. Selbst bei großen Völkern finden sich Sagen und Überlieferungen von dem Beginn und den Ereignissen des Menschengeschlechtes. Das älteste und für uns das heiligste aller Bücher beginnt mit geschichtlichen Erzählungen und giebt somit den Millionen, die es gebrauchen, in dem Religionsunterrichte einen geschichtlichen Anfangspunkt. Eine sehr wichtige Erscheinung für den Erzieher und Lehrer! — Aber wir müssen noch weiter hinuntersteigen. Nicht nur die Erwachsenen, auch die Kinder äußern schon diese Teilnahme. Lasset uns einmal die Kinder belauschen und daraus die nötigen Folgerungen ziehen. Wir sehen nicht auf die Kinder der höheren Stände, wir wenden uns zu den Kindern des schlichten Landvolkes und gehen in die stille Hütte des Landmannes und beobachten

die Geschichte im Zusammenhange sachlich und sprachlich richtig wiederzuerzählen.

Das **Wiedererzählen der Geschichte** ist unbedingt notwendig, nur sorge der Lehrer auch hierbei für einen zweckmäßigen Stufengang vom Leichteren zum Schwereren. Er erzähle z. B. anfangs die Geschichte in streng gesonderten Abschnitten, lasse jeden Abschnitt erst von einem befähigten Schüler und erst dann von den schwächeren nacherzählen, und helfe, wenn es notthut, durch Fragen ein. Nur hüte er sich vor einer zu großen Freigebigkeit mit leitenden Fragen; man zerreißt dadurch die Geschichte und erzeugt durch die stete Anregung von außen Denkträgheit. Je klarer und deutlicher, anschaulicher und lebendiger der Vortrag des Lehrers war, desto besser wird auch das Nacherzählen der Schüler vonstatten gehen, und desto sicherer wird die Geschichte im Gedächtnisse haften. Das Gedächtnis der Schüler ist nun eben kein verschließbarer Kasten, in dem man verschiedenartige Dinge auf beliebige Zeit aufbewahrt, sondern es ist die unbewußte Fortdauer derjenigen Seelengebilde, welche vom Anfange an eine große Vielspurigkeit erlangt haben und die deshalb zu jeder Zeit wieder ins Bewußtsein treten, wenn sie in entsprechender Weise angeregt werden.

Was das **Merken der geschichtlichen Zahlen** anlangt (dieser Nägel, mit denen die historischen Fakten im Gedächtnisse befestigt werden), so ist es jedenfalls richtig, daß die Zahlen haften, sobald die Geschichte haftet. Empfehlenswert ist es aber gewiß, wenn man nur die Hauptzahlen der Geschichte angiebt, die Kinder vor unnötiger Überlastung behütet und es an Repetitionen und Erleichterungsmitteln*) nicht fehlen läßt.

5. Im Bisherigen war die Rede von den Forderungen, die bezugs des Vor- und Nacherzählens an Lehrer und Schüler zu stellen sind.

da die Gruppe. Der sechsjährige Knabe steht am Knie des Großvaters, der Soldat gewesen ist und Schlachten beigewohnt hat, und horcht mit offenem Munde auf die einfache Erzählung des Greises. Er kann nicht satt werden zu hören. Ja, er läßt seine jugendliche Wildheit durch die Worte bändigen: ‚Bist du heute artig, so erzähle ich dir diesen Abend wieder etwas.‘ — Und kaum, vielleicht durch einen schlechten Holzschnitt zum Begriff von einem Soldaten gelangt, geht das Knäblein ins Freie, und ein Stöckchen dient statt des Säbels und eine Stange statt des Gewehres, und das Kind sucht zu verwirklichen, was durch die Erzählung des Alten in ihm geweckt und gehoben ist. — Oder wir sehen die winterabendlichen Zusammenkünfte der Landkinder. Der greise Hausvater erzählt etwas aus den alten Zeiten, wie es vordem gewesen und was damals geschehen ist, und alles horcht, es geht kein Wort verloren. — Oder wir treten in die Landschulen, wo der Lehrer mit innigem Gefühle und hoher Begeisterung einfache Erzählungen aus der Geschichte mitteilt. Schon die ganze Woche haben sich die Kinder auf diese Unterrichtsstunde gefreut. Jetzt sitzen sie, Aug' und Ohr zum Lehrer gerichtet; tiefe Stille herrscht, atemlos scheinen die Schüler; je nachdem die Erzählung ist, glänzen ihre Augen, oder Thränen rollen über ihre Wangen; fertig geben sie die Erzählung wieder, und in diesem Wiedererzählen drücken sie deutlich den Eindruck aus, welchen die Sache auf ihr Herz gemacht hat. Das sind Stunden, wo du, Lehrer, den Schlüssel zum Geiste und Herzen deiner Kinder in den Händen hast; öffne nur die Pforte, das schöne fruchtbare Feld liegt offen vor dir, streue nur guten Samen hinein, er trägt gewiß hundertfältige Frucht."

*) So z. B. die Bedeutung der Zahl 40 in der brandenburgisch-preußischen Geschichte — ebendaselbst die Bedeutung des 18. Monatstages — oder die Entdeckung Peters', daß die Quersummen der Jahreszahlen für besonders merkwürdige Ereignisse der deutschen Geschichte 15 beträgt, z. B. 375, 843, 933, 1077, 1338, 1356, 1545, 1563, 1806, 1815.

Es würde nur noch übrig bleiben, die verschiedenen Verfahrungsweisen (Methoden?) beim Geschichtsunterrichte zu charakterisieren. Man unterscheidet nämlich auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes sieben verschiedene Verfahrungsweisen. Bezugs der Darstellungsform kann man den Geschichtsunterricht entweder biographisch oder pragmatisch geben, bezugs der Aufeinanderfolge nach der Zeit chronologisch, synchronistisch oder regressiv, und bezugs der Zusammenstellung gruppierend oder komparativ.

Die sogenannte **biographische Methode** giebt keine zusammenhängende Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte. Sie schildert sittlich-große Persönlichkeiten, welche große Entwickelungen in der Geschichte eingeleitet oder durchgeführt haben und die das Jahrhundert, in dem sie leben, gleichsam verkörpern. Sie schildert große Ereignisse und Begebenheiten, welche von jenen tonangebenden Persönlichkeiten hervorgerufen worden sind und in ihren weittragenden Folgen fortwirken auf nachkommende Geschlechter. Sie schildert die Kulturzustände und die Zeitverhältnisse, in denen jene Personen lebten, die Kämpfe, die sie gehabt, die Siege, die sie errungen, den Segen, den sie gestiftet. Man sieht, daß im biographischen Geschichtsunterrichte der Träger und Repräsentant der Zeit stets eine Person ist, und daß die Personen im gewissen Sinne die Geschichte selbst sind.

Anders die **pragmatische Methode**, welche zwar das persönliche Geistesleben jener repräsentativen Geschichtscharaktere nicht außer acht läßt, welche aber ihr Augenmerk mehr darauf richtet, den Ursachen der geschichtlichen Erscheinungen nachzuspüren, die Wirkungen jener Ursachen als Bedingungen für neue Entwickelungen darzulegen und somit den logischen Zusammenhang der gesamten Geschichte lückenlos zu erforschen. Während die biographische Methode die Person als den Vater der Geschichte ansieht, betrachtet die pragmatische die Geschichte als die Mutter der Person. Nicht die Personen machen die Geschichte, sondern die Geschichte schafft sich ihre Personen.

Von denjenigen Methoden, welche die zeitliche Aufeinanderfolge der geschichtlichen Thatsachen zum Zwecke haben, steht obenan die **chronologische**. Der Faden, an dem sie die Geschichtsbilder anreiht, ist die strenge Aufeinanderfolge der fortlaufenden, vorwärtsschreitenden Zeit. Während die chronologische Methode das Nacheinander betont, legt die **synchronistische** den Hauptwert auf das Nebeneinander, d. h. auf das gleichzeitige Geschehen verschiedener Geschichtsthatsachen in verschiedenen Ländern.

Während die chronologische, sowie die synchronistische vorwärtsschreiten, also mit der ältesten Vergangenheit beginnen und mit der neuesten Zeit schließen, geht die **regressive** rückwärts, d. h. sie beginnt mit den Zuständen der neuesten Zeit, sucht sodann die Ursachen der vor Augen liegenden Wirkungen auf und schreitet auf diese Weise, einem Krebse gleich, rückwärts bis zu den ersten Anfängen der Geschichte (Biedermann). Die Verteidiger dieser Methode berufen sich oft auf das Hegelsche Wort, man könne aus der Geschichte lernen, daß niemand daraus gelernt habe.

Die **gruppierende Methode** — ihr Hauptvertreter ist Dr. Fr.

Haupt (vgl. dessen Weltgeschichte nach Pestalozzis Elementar-Grundsätzen ꝛc.) — will Gleichartiges in Gruppen zusammenstellen (Sagen, Helden, Sitten, Männer der Kultur, Erfindungen ꝛc.), während die **komparative** den Zweck der Geschichte durch Aufstellung von Vergleichungen (Parallelen) zu erreichen sucht (Napoleon I. und Cäsar — der Brand Moskaus und die unüberwindliche Armada — die Pariser Bluthochzeit und die Sizilianische Vesper ꝛc.).

Es würde von unserem Ziele abführen, wenn wir uns hier auf eine eingehende Kritik dieser verschiedenen Verfahrungsweisen einlassen wollten; es sei deshalb nur bemerkt, daß die Volksschule keine der oben genannten Methoden in ihrer Einseitigkeit brauchen kann, sondern daß sie auf eine der Sache förderliche und dem Kindesgeiste entsprechende Verbindung der verschiedenen Verfahrungsweisen zu sehen hat. Unter allen Umständen kann die Volksschule nichts weiter geben als lebensvolle Charakterbilder, inhaltsreiche und formschöne Biographieen. Aber diese Biographieen müssen notwendigerweise, wenn der Geschichtsunterricht ein zusammenhängender sein soll, nicht allein nach der chronologischen Zeitfolge geordnet, sondern auch in einem pragmatischen Zusammenhange dargestellt werden, letzteres so, daß man — und sei es nur mit wenigen Worten — die geschichtlichen Bergspitzen durch Brücken mit einander verbindet und so den logischen Zusammenhang der Geschichte herstellt. Wenn man einzelnes aus dem logischen oder dem zeitlichen Zusammenhange der Geschichte herausreißt, dann kann man wohl von einem Geschichtsunterrichte in Biographieen reden, nie und nimmer aber von einer biographischen Methode. Was die synchronistische und regressive, gruppierende und komparative Methode anlangt, so kann diese die Volksschule nur bei Repetitionen benutzen, d. h. nur dann, wenn die Kinder bereits das geschichtliche Material auf geordnetem Wege erworben haben und zur Aufstellung von Reflexionen und Vergleichungen befähigt sind. Ist letzteres der Fall, dann dürfte es sehr empfehlenswert sein, geschichtliche Parallelen zu Aufsätzen zu verwenden. Daß die Kinder derartige Arbeiten sehr gern fertigen, ist eine erfahrungsmäßige Thatsache.

6. Noch an zwei Eigentümlichkeiten haben wir hier zu erinnern, nämlich an die sogenannte Konzentration der Geographie mit der Geschichte, und sodann an die Feier der sogenannten Gedenktage. Was zunächst die **Konzentrationsidee** anlangt, so ist es richtig, daß geographische Kenntnisse zum Verständnisse der Geschichte unbedingt notwendig sind. Geographie und Geschichte ergänzen und beleben sich gegenseitig, denn Land und Leute, Natur- und Volkscharakter, Klima und Temperament stehen im engsten Zusammenhange. Ein Geschichtslehrer, der in seiner Geschichtsstunde nicht eine geographische Wandkarte benutzt, um den Kindern den räumlichen Schauplatz der Geschichte, die Terrainverhältnisse, zu zeigen, verstößt gegen den obersten Grundsatz der Anschaulichkeit. Damit ist indes doch nicht gesagt, daß beide Unterrichtsfächer in der Volksschule ihre Selbständigkeit verlieren sollen, und daß eine organische Vereinigung, eine völlige Verschmelzung

ein vollständiges Aufgehen des einen im anderen notwendig und wünschenswert sei. Es ist pädagogisch zu rechtfertigen, wenn man im Hinblick auf den Mangel an Zeit in der Unter- und Mittelklasse Geographie und Geschichte insoweit vereinigt, als man die Geographie zum Grundstocke macht und bei der Behandlung der einzelnen Länder die wichtigsten Geschichtsthatsachen als belebende Beigabe in Form charaktervoller Biographieen einflicht. Es ist aber pädagogisch durchaus nicht zu rechtfertigen, wenn in der Oberklasse, in welcher für den Geschichtsunterricht und für den geographischen Unterricht besondere Stunden angesetzt werden müssen, jene Trennung der Unterrichtsfächer nicht vollzogen wird, welche der Lehrzweck wie der Lernzweck unbedingt notwendig macht. Das fortwährende Untereinandermischen der verschiedensten Unterrichtsgegenstände unter der Firma der Konzentration, das zusammenhangslose und zufällige Anknüpfen von allem an alles ist weder zur Erlangung eines sicheren, gründlichen Wissens, noch zur Befestigung gewonnener Kenntnisse geeignet. Es leidet bei der Konzentration niemand mehr als der eigentliche Mittelpunkt des Unterrichtes, nämlich der Schüler.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen wir betreffs der sogenannten **Gedenktage**. Der Feier der sogenannten Gedenktage liegt die Wahrheit zugrunde, daß unsere Jugend sich von Zeit zu Zeit der Großthaten ihrer Vorfahren dankbar erinnern und an bestimmten Tagen der Segnungen gedenken soll, die aus den Kämpfen unserer Väter hervorgegangen sind. Die Idee an sich ist richtig; nur ist es ein Unterschied, ob Gedenktage gefeiert werden von Männern, die die Geschichte kennen, oder von Kindern, die sie nicht kennen. Man könnte sich allenfalls die Sache noch gefallen lassen, wenn man im Laufe eines chronologisch geordneten Geschichtsunterrichtes ausnahmsweise einige Gedenktage des Jahres feierte; allein da nach den eigenen Worten des Hauptvertreters der Gedenktage — des Schulrats Bock*) — die Gedenktage zu Trägern und Kulminationspunkten des Geschichtsunterrichtes gemacht werden sollen, dadurch also ein chronologisch geordneter Geschichtsunterricht gänzlich verworfen wird, so muß notwendigerweise ein Quodlibet von Geschichtsunterricht entstehen. Gegen einen derartigen Mischmasch zu protestieren, ist um so mehr eines jeden ernsten Lehrers heilige Pflicht, als durch ihn ein geordneter Geschichtsunterricht geradezu unmöglich gemacht wird. Wenn sich nämlich die Gedenktage nicht nach dem Geschichtsunterricht, sondern wenn sich der Geschichtsunterricht nach den Gedenktagen richten soll, dann wird notwendigerweise mancher Monat mit Geschichtsunterricht überhäuft; dagegen gehen andere ziemlich leer aus. Wir erinnern in ersterer Beziehung beispielsweise nur an den Monat Oktober. Der 7. Oktober ist der Geburtstag des Freiherrn v. Stein; der 11. Oktober ist der Todestag Ulrich Zwinglis;

---

*) Auch Stiehl redet in seiner Schrift: „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen" den Gedenktagen das Wort. Dieselben sollen nationale Festtage sein und ein „nationales Evangelium bilden, ähnlich den Festtagen der Kirche".

der 15. Oktober ist der Geburtstag Friedrich Wilhelms IV.; drei Tage später, am 18. Oktober, fällt die Erinnerung an die Völkerschlacht bei Leipzig, und am 31. Oktober schlug Luther seine 95 Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg. Soll denn nun wirklich dieser gewaltige Stoff auf je einen Tag konzentriert werden? Und wenn das nicht möglich ist und man 2—3 Stunden auf die Erzählung und auf das Verständnis einer geschichtlichen Thatsache verwenden muß, wo bleiben dann die Gedenktage? Und was geschieht in denjenigen Monaten, in welchen keine Gedenktage fallen? — Fällt dann der Geschichtsunterricht ganz aus? — Dazu kommt, daß den Kindern der Oberklasse den Gedenktagen zuliebe Begebenheiten aus ganz verschiedenen Jahrhunderten vorgeführt werden müssen, die in gar keiner Verbindung stehen und die zu einander passen wie eine Mumie Ägyptens zu einem preußischen Ulanen. Wir müssen stark bezweifeln, daß bei einem so heillosen Durcheinander die Kinder ein Verständnis der einzelnen Geschichten, geschweige denn ein Verständnis von der Geschichte und von dem Fortschritte in derselben bekommen. Genug, die Anknüpfung des gesamten Geschichtsunterrichtes an die Feier der Gedenktage ist ein pädagogischer Mißgriff, der sich durch nichts rechtfertigen läßt.

7. Lehrplan für den weltgeschichtlichen Unterricht.

„In der Geschichte sind aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der älteren brandenburgischen Geschichte einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des Dreißigjährigen Krieges und der Regierung des Großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen. Soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, werden die kulturhistorischen Momente in die Darstellung mit aufgenommen.

Die Ausführlichkeit und die Zahl der Bilder bestimmt sich nach der Art der Schule und dem Maße der Zeit, die auf den Gegenstand verwendet werden kann.“ Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

Unser Lehrplan für den Unterricht in der Weltgeschichte ist dem für die biblische Geschichte ähnlich. Bis zur Mittelklasse Geschichten aus der Geschichte ohne Rücksicht auf geschichtliche Zeitfolge, dann aber zusammenhängende Darstellung nach chronologischer Ordnung. In der Mittelklasse nur einzelne charakteristische Züge, in der Oberklasse vollständige Biographieen, pragmatisch verbunden.

Klasse IV hat noch keinen Geschichtsunterricht. Kindliche, faßliche und lebensvolle Charakterbilder aus der biblischen Geschichte arbeiten ihm aber vor.

Für **Klasse III** gilt dasselbe. (Außerdem Erzählungen aus der Ortskunde.)

In **Klasse II** tritt der geschichtliche Unterricht zuerst auf, und zwar ist er dort mit der Heimatkunde derart verbunden, daß sich der Geschichtsstoff an die Geographie anlehnt und dieselbe ergänzt und belebt.

Demgemäß kommen im ersten Vierteljahr im Anschluß an die Geographie der Provinz Sachsen folgende Geschichtsbilder zur Darstellung: Die Geschichte der Stadt Halberstadt. — Die Gründung der Nordmark und Albrecht der Bär (bei der Altmark). — Die Zerstörung Magdeburgs (bei Magdeburg). — Heinrich I. (bei Quedlinburg oder Merseburg). — Gustav Adolf und die Schlacht bei Lützen (bei Lützen). — Luther (bei Eisleben und Wittenberg).

Das zweite Vierteljahr bietet im Anschluß an die Geographie der Provinzen Brandenburg, Pommern, Preußen, Posen und Schlesien folgende Stücke aus der Geschichte: Der erste Hohenzoller und das Raubritterwesen in der Mark. — Otto von Bamberg, der Apostel der Pommern. — Der Große Kurfürst. — Der deutsche Ritterorden. — Der Kurfürst Sigismund. — Der erste König von Preußen. — Das Ende Polens. — Friedrich der Große und die schlesischen Kriege.

In der Zeit von Michaelis bis Weihnachten schließen sich an die Betrachtung der Provinzen Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau, Westfalen und der Rheinprovinz folgende Abschnitte aus der Geschichte an: Der deutsch-dänische Krieg 1864. — Der deutsche Krieg 1866. — Die Hermannsschlacht. — Die Femgerichte. — Deutschlands Erniedrigung 1806. — Leipzig und Waterloo. — Die Königin Luise.

Im letzten Vierteljahre giebt eine Wiederholung der Geographie des ganzen preußischen Staates Veranlassung zur Verdeutlichung der historischen Karte von Preußen, zu Mitteilungen über den deutsch-französischen Krieg 1870 und 1871, über das preußische Königshaus, besonders über den Kaiser Wilhelm und den Kronprinzen Friedrich Wilhelm, während einer zum Schluß erfolgenden kurzen Betrachtung Deutschlands noch die nachstehenden Bilder eingereiht werden: Karl der Große (bei Frankfurt). — Otto der Große (beim Lechfelde). — Friedrich Barbarossa. — Der Hansabund. — Rudolf von Habsburg. — Maximilian I. — Das deutsche Städtewesen im Mittelalter (bei Augsburg). — Die Erfindung der Buchdruckerkunst (bei Mainz). — Hus und die Hussitenkriege.

Es kommt hierbei vor allem darauf an, daß die betreffenden Biographieen einfach und klar gehalten werden, und daß nur das Charakteristische ausgewählt wird.

Was die Geschichtszahlen betrifft, so genügt für die Kinder dieser Stufe die Angabe der Jahrhunderte, z. B. Albrecht der Bär lebte vor 700 Jahren, der Große Kurfürst vor 200 Jahren ꝛc. Die geschichtlichen Lesestücke des Dietleinschen Lesebuches werden (nach dem Erzählen) nur zur Befestigung der Geschichtserzählung benutzt. Das Lesebuch darf den Lehrer nicht überflüssig machen. Der Geschichtsunterricht (wie der Realunterricht überhaupt), der vom Lesebuche ausgeht und ganz und gar auf das Lesebuch aufgebaut wird, ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen.

Am Jahresschlusse wird der bei Gelegenheit des geographischen Unterrichtes behandelte Geschichts-Lehrstoff chronologisch geordnet, damit den Kindern der Zusammenhang der einzelnen Biographieen und die Übersicht über das Ganze nicht fehlt.

Nachdem die Kinder im Anschluß an die Geographie in Klasse II Vaterlandsgeschichte bekommen haben, beginnt in

Klasse I die allgemeine Weltgeschichte und zwar als selbständiger Unterrichtsgegenstand. Es werden dafür wöchentlich 2 Stunden verwendet. Der Kursus ist zweijährig und so einzurichten, daß in jedem Jahre zwar ein und derselbe Stoff, aber nach verschiedenen Seiten behandelt wird, so daß ein Kursus den andern ergänzt.

Der folgende Plan zeigt die Verteilung des Lehrstoffes nach Schulwochen:

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
1	Phönizier und Ägypter. Perser und Griechen.	Phönizier und Ägypter.
2	Sturz des Königtums, Adelsherrschaft, Tyrannis, Gesetzgeber Lykurg und Solon.	Die Perser. Cyrus.
3	Perserkriege.	Bilder aus der griechischen Geschichte, Sagen, Sitten und Gebräuche, Spiele ꝛc.
4	Perikleisches Zeitalter. Peloponnesischer Krieg.	Perserkriege (früher Behandeltes kürzer, anderes genauer).
5	Alexander der Große.	Zeit des Verfalles Sokrates.
6	Rom 753—510.	Rom. Gründung und Königtum.
7	Roms wachsende Macht. Erster punischer Krieg.	Rom als Republik. Charakterschilderungen.
8	Hannibal.	Hannibal. Zerstörung Karthagos.
9	Cäsar.	Cäsar und Augustus.
10	Augustus.	Zustände beim Eintritte des Christentums.
11	Kämpfe Hermanns. (Völkerwanderung andeuten, Hauptstämme des germanischen Volkes.)	Die Kämpfe Hermanns. Völkerwanderung. Konstantin, Alarich, Attila, Clodwig und Theoderich.

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
12	Nero.	Deutschland und seine Bewohner im ersten Jahrhundert nach Christi Geburt.
13	Wiederholung.	Wiederholung.
14	Karl der Große. Die Sachsen.	Mohammed. Die Verbreitung des Islam. Karl Martell (Karl der Große).
15	(Normannen, Magyaren.) Heinrich I. (Städte.) Heer.	Normannen, Magyaren. Heinrich I. Bild der Städte.
16½	Fortsetzung. Otto I.	Otto I. Konrad II.
16½	Heinrich IV. und Gregor VII.	Das Papsttum.
17—18	Friedrich Barbarossa, die Kreuzzüge.	Die Hohenstaufen. Die Burgen, das Rittertum. Poesie. Nibelungenlied. Sängerkrieg.
19	Wiederholung.	Wiederholung.
20	Verfall des Rittertums. Rudolf von Habsburg. Karl der Kühne. Maximilian.	Die Befreiung der Schweiz. Albrecht. Erfindung des Schießpulvers und der Buchdruckerkunst.
21	Die Gründung der Mark und die Askanier.	Die Erhebung der Städte — wachsender Reichtum. Das Innere der Städte. Meistersang.
22	Die Mark unter den Bayern und Luxemburgern.	Der Verfall der Kirche. Entdeckungen. Erfindungen. Konstantinopel. Geistliches Leben. Allgemeine Opposition.
23	Der erste Hohenzoller und das Raubritterwesen in der Mark.	
24	Joachim I., Joachim II., die Kurfürstin Elisabeth und die Reformation in der Mark.	Die Reformation. — Verhältnisse der Bauern. Wiederholung.
25	Der deutsche Ritterorden in Preußen. Johann Sigismund. Preußen fällt an Brandenburg. Die jülich-clevesche Erbschaft.	
26	Der Große Kurfürst. (Der Dreißigjährige Krieg.)	Deutschlands Elend und Schmach. Der Dreißigjährige Krieg. Der Große Kurfürst. Ludwig XIV. — Raubkriege. Elsaß. Straßburg. Pfalz. Die Pariser Bluthochzeit.
27	Friedrich I. Preußen wird ein Königreich. Friedrich Wilhelm I.	
28—29	Friedrich der Große. Die schlesischen Kriege.	Das Hauptsächlichste aus der engl. Geschichte. Ferner: Karl XII. und Peter der Große.
30	Wiederholung.	Wiederholung.
31	Deutschlands Erniedrigung.	(Friedrich I. Friedrich Wilhelm I.) Friedrich d. Gr. (Der Siebenjährige Krieg. Die Teilung Polens.)
32—33	Preußens Wiedergeburt und die Freiheitskriege.	Joseph II. Nordamerikanische Freiheitskriege. Franklin. Wiederholung.
34	Der deutsche Bund. Zustände in Deutschland von 1815—1864.	Die französische Revolution. Napoleon I.
35	Der dänische Krieg 1864.	Deutschlands Erniedrigung. Die Freiheitskriege. Der deutsche Bund.
36	Der deutsche Krieg 1866. Der norddeutsche Bund. Das Zollparlament.	

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
37—39	Der deutsch-französische Krieg 1870 und 1871. Kaiser und Reich. Preußens Aufgabe für die Zukunft.	Schleswig-Holstein. Das Jahr 1866. Der norddeutsche Bund. Der Krieg gegen Frankreich 1870 und 1871.
40	Wiederholung.	Wiederholung.

Litteratur.

a) Zur Vorbereitung für den Lehrer:

A. W. Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 3 Teile. (Leipzig, Brandstetter. 9 *M.*)

Dr. L. Stacke, Erzählungen aus der alten Geschichte in biographischer Form. 2 Teile: I. Griechen; II. Römer. (Oldenburg, Stalling. à 1,50 *M.*)

— Erzählungen aus der mittleren, neuen und neuesten Geschichte. 3 Teile. (Oldenburg, Stalling. I. 1,50 *M.* — II. 2,50 *M.* — III. 3,50 *M.*)

Friedr. Kohlrausch, Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. (Gütersloh, Bertelsmann. 2,50 *M.*)

Müller, Geschichte des deutschen Volkes. (Berlin, Vahlen. 4,20 *M.*)

Pierson, Preußische Geschichte. 2 Bände. (Berlin, Gebrüder Paetel. 10 *M.*)

L. Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. (Berlin, Hertz. 6 *M.*)

Ferner die historischen Darstellungen in verschiedenen Lesebüchern, besonders in dem Lesebuche von Wetzel, Menges, Richter und Menzel; die Bearbeitungen in (zahllosen) Realienbüchern und Leitfäden, wie: Polack; Kahnmeyer und Schulze; Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch der Geschichte für Schulen (1. und 2. Stufe 1,20 *M*, 3. und 4. Stufe 1,40 *M*); Engelmann, 80 Lektionen u. a.

b) Für die Hand des Schülers:

Andrä, Die vaterländische Geschichte für Elementarschulen. (Kreuznach, Voigtländer. 50 *Pf.*)

A. Hummel, Kleine vaterländische Geschichte. (Halle, Anton. 30 *Pf.*)

Krüger, Geschichtsbilder für Volksschulen. (Danzig, Gruihn. 50 *Pf.*)

c) Gedichtsammlungen:

Gündel, Deutsche Geschichte in deutschen Gedichten. (Zwickau, Paul Beyer. 1 *M.*)

Auch die Sammlungen von Polack, von Meyer, sowie die auf S. 339 und 340 genannten.

d) Geschichtsatlanten:

Putzger, Historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neueren Geschichte. (Leipzig, Velhagen & Klasing. 1,50 *M.*)

v. Spruner, Historischer Schulatlas. (Gotha, Justus Perthes. 4 *M.*)

e) Bildwerke:

Lange, Bilder zur Geschichte. 53 Blatt Ölfarbendruck ($75\frac{1}{2}$:57 cm) mit Text. (Wien, Hölzel. 254 *M*; Einzelpreis pro Bild 6 *M.*)

„Bilder zur deutschen Geschichte.“ 1. und 2. Sammlung à 30 Blatt Royal-Format in Tondruck. (Dresden, Meinhold & Söhne. à 18 *M.*)

„Preußens Regenten.“ Lithographie, Lebensgröße. (Berlin, H. J. Meidinger. à 3 *M*.)

3. Die Naturgeschichte.

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.“*) Diesterweg.

Das empirische, logische, ästhetische und religiöse Interesse erfordert den Betrieb des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule mit Notwendigkeit. Soll das **empirische Interesse** geweckt werden, d. h. soll das Kind behufs der Erweiterung seines geistigen Gesichtskreises beobachten und wahrnehmen lernen, dann müssen vor allem die Thore des Geistes, die Sinne, geöffnet, die Sinneswerkzeuge geschärft und das Beobachtungsvermögen geübt werden. Es giebt hierzu wohl kaum ein besseres Mittel als den naturgeschichtlichen Unterricht, welcher uns nicht allein die unendliche Mannigfaltigkeit, die größtmögliche Vielheit und den staunenswertesten Reichtum in der Natur zeigt, sondern uns auch Veranlassung giebt, das Werden und Vergehen, den Nutzen oder Schaden rc. der Naturkörper zu beobachten**). Bei wiederholter Betrachtung der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Natur entsteht aber sehr bald das Bedürfnis im Kinde, in die unendliche Vielheit *Einheit* zu bringen und den bunten Wechsel lebendiger Gestalten nach bestimmten

*) So heißt die Überschrift eines ganz vortrefflichen Aufsatzes von Diesterweg in den Rheinischen Blättern, Bd. XXVI, Heft 2, S. 119 f. Die Hauptsätze desselben sind in Folgendem enthalten: 1) Er (der Lehrer) erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Kultur erzeugte. 2) *Er erforscht die Flora* seiner Gegend, nicht bloß nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung auf die Bodenbeschaffenheit und die Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Species an. 3) *Er erforscht das Innere der Erdoberfläche*, auf der er wohnt und lebt, soweit sie zugänglich geworden oder ihre Teile zutage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an. 4) *Er erforscht das Leben der Tiere seiner Umgebung* (die Fauna); er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugetiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das *Alltäglichste ist das Merkwürdigste*). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Goethe und andere. 5) *Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend*, entwirft Karten darüber, ganz spezielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreise gehört; er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w. 6) *Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im großen* nach den Jahreszeiten, *im einzelnen* nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schloßen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der Quellen und Flüsse mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden; er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus. 7) *Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen* (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Sonnenfinsternis angaffen) in den verschiedenen Jahreszeiten; er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten. — Möchten doch das alle Lehrer beherzigen! Der Naturgeschichtsunterricht würde dann bald mehr nach Verdienst gewürdigt und auch besser behandelt werden.

**) *Piltz*, Über Naturbeobachtung des Schülers. Beitrag zur Methodik des Unterrichtes in Heimat- und Naturkunde. (Weimar, Böhlau. 60 *Pf.*) — E. Piltz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers. (45 *Pf.*)

Gesichtspunkten zu ordnen. Für die Bildung des Schülers ist dieses Aufsuchen der Ordnung, diese Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen eine außerordentlich wichtige Übung, denn das Kind zieht aus seinen Beobachtungen Schlüsse und bereitet den Geist für scharfsinnige Unterscheidungen. Es wird dadurch die formale Bildung gefördert und das **logische Interesse** geweckt. Durch den naturgeschichtlichen Unterricht soll aber weiterhin auch das **ästhetische Interesse** gefördert werden. Schöne Farben und schöne Formen, die dem Schüler vorgeführt werden, bleiben nicht ohne Eindruck auf das Gemüt, und das Schöne, das der Schüler in der heimatlichen Natur verkörpert sieht, bleibt nicht ohne Einfluß auf seine ästhetische Entwickelung. Ästhetische und *sinnige* Naturbetrachtung*) aber ist eines der erstrebenswertesten und höchsten Ziele des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Je mehr nun der Lehrer im Schüler die ästhetische und sinnige Auffassungsweise der Natur fördert, desto mehr trägt er zugleich zur Entwickelung des **religiösen Interesses** bei. Denn die Freude an der Betrachtung der Natur muß zur Wertschätzung der Natur werden (sinnige Naturbeobachter sind nie Tierquäler oder Baumfrevler), und diese Wertschätzung führt zur Bewunderung der Natur. Die Erkenntnis der Mannigfaltigkeit in der Natur aber führt zum Gesetzgeber der Natur, der auf kleinem Raume so Großes geschaffen und dessen Ehre nicht allein die Himmel erzählen, sondern dessen Größe auch das kleinste Blümchen am Wege verkündet. Christus weist darum so oft und so gern auf die Natur hin. Die Lilien auf dem Felde, die Vögel unter dem Himmel, die Sperlinge auf den Dächern, das Haar auf unserem Haupte, das Samenkorn und der Weinstock, — alle sind Zeugen der Liebe Gottes, der seine Sonne aufgehen läßt über Gute und Böse und regnen läßt über Gerechte und Ungerechte.

Dieses vierfache Ziel kann freilich der naturgeschichtliche Unterricht nicht erreichen, wenn er in einem gedächtnismäßigen Aufspeichern trockener Namen, in einem toten Auswendiglernen unverstandener Definitionen und gelehrter Klassifikationen besteht, oder wenn das Kind, statt die Naturkörper anzuschauen, „merkwürdige" Geschichten *über* die Naturkörper erzählen hört, — Geschichten, die meist den einzigen Fehler haben, daß sie mehr hübsch als wahr sind. Man hat allen Grund, auf das ernsteste gegen ein derartiges Verfahren zu protestieren, denn durch die hübschen Anekdoten und die „interessanten" Jagdgeschichten wird das Kind bald dahin gebracht, nur nach Raritäten zu haschen und das Naheliegende und Einheimische beiseite liegen zu lassen. So wenig übrigens der naturgeschichtliche Zweck durch jene „Geschichten" erreicht wird, so wenig ist von den sogenannten „nützlichen Lehren", den sogenannten „moralischen Nutzanwendungen" oder den frömmelnden Salbadereien und religiösen Exklamationen zu hoffen, die früher bei der Naturgeschichte nicht fehlen durften. (Melos.) Man soll doch ja nicht meinen, durch den moralischen Senf Religion zu beförden. Wenn die Sache an sich den Menschen nicht religiös stimmt, dann ist das Reden *über* die Sache mindestens unnütz.

---

*) *Rehling* und *Bohnhorst*, Unsere Pflanzen nach ihren deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Litteratur. (Gotha, Thienemann. 4 *M.*)

Jedenfalls ist es viel richtiger, in der Religionsstunde von der **Natur** zu reden, als in der Naturgeschichtsstunde von der **Religion**.

Haben wir uns die Überzeugung verschafft, daß wir auf dem oben angegebenen Wege nicht zum Ziele kommen, so ist die andere Frage gerechtfertigt: **Welche Mittel haben wir anzuwenden, um das gesteckte Ziel zu erreichen?** Die Beantwortung dieser Frage hängt teils von der **Art und Weise** des Unterrichtsverfahrens, teils von der geeigneten **Auswahl, Anordnung** und **Verteilung** des Stoffes ab. Im Folgenden mögen die dafür maßgebenden Grundsätze aufgestellt und andeutend begründet werden.

a) Die Auswahl und Anordnung des Stoffes.

„Gegenstand des Unterrichtes in der Naturbeschreibung bilden außer dem Bau und dem Leben des menschlichen Körpers: die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Tiere, von den ausländischen die großen Raubtiere, die Tier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind (z. B. Baumwollenstaude, Theestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr). Von den einheimischen Gegenständen treten diejenigen in den Vordergrund, welche durch den Dienst, den sie dem Menschen leisten (z. B. Haustiere, Vögel, Seidenraupe, Getreide- und Gespinstpflanzen, Obstbäume, das Salz, die Kohle), oder durch den Schaden, den sie dem Menschen thun (Giftpflanzen), oder etwa durch die Eigentümlichkeit ihres Lebens und ihrer Lebensweise, z. B. Schmetterling, Trichine, Bandwurm, Biene, Ameise) besonderes Interesse erregen.

In der mehrklassigen Schule kann nicht nur eine Vermehrung der Gegenstände, sondern auch eine systematische Ordnung derselben und ein näheres Eingehen auf ihre gewerbliche Verwendung stattfinden. Die Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und ihre Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur ist überall zu erstreben."

Allgem. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

1. Wähle zur Grundlage deines naturgeschichtlichen Unterrichtes Naturkörper der Heimat aus! Von Afrikas Datteln, Asiens Riesenbäumen und Amerikas gefährlichen Bestien auszugehen, also von fremden und fernliegenden Dingen, welche die Kinder in ihrem Leben nie gesehen haben und vielleicht auch nie zu sehen bekommen, ist geradezu Unsinn. Nur dadurch, daß die Volksschule von **dem** ausgeht, was den Schulkindern vor Augen liegt, oder was ihnen in natura vor die Augen gestellt werden kann, läßt sich etwas Ordentliches erreichen. Die heimatlichen Verhältnisse zum Ausgangspunkte zu nehmen, ist übrigens eine Forderung, die schon im Begriffe der Naturgeschichte liegt; denn die Naturgeschichte ist die **Geschichte** der Natur, d. h. die **Entwickelungs**geschichte der Naturkörper. Soll der Schüler diese Entwickelung kennen lernen, so muß er sie **sehen**; denn nur das, was er sieht, kann er **beobachten**; nur das, was er beobachtet hat, das kann er **beschreiben**, und nur das, was er so beobachtet hat, daß er es beschreiben kann, hat für ihn **Wert**. Beschreibungen ohne Beobachtungen sind ohne den mindesten Nutzen. Dagegen ist es, wie schon früher erwähnt, ein unberechenbarer Schaden, wenn der Schüler zu einem bloßen **Wort**menschen erzogen wird, der gedankenlos das nachschwatzen lernt, was andere ihm vorsagen. Erst wenn der Schüler die Naturkörper seiner nächsten Umgebung **beobachtet** und ihre Entwickelungsgeschichte mit **eigenen** Augen gesehen hat, erst dann ist ein sicherer Grund zum weiteren Aufbau gelegt; denn erst dann ist er befähigt, auf dem Wege der **Vergleichung** die entsprechenden Vor-

stellungen von fremdländischen Tieren und Pflanzen zu gewinnen und deren Beschreibung zu verstehen. Wenn wir im Vorstehenden unmittelbare Anschauung heimatlicher Naturkörper gefordert haben, so folgt daraus zugleich, daß Bilder dieser Körper mindestens unnötig sind. Nur als Erinnerungsmittel sollte man sie anwenden, und auch dann nur in bester Qualität und nur mit größter Vorsicht. Es ist hier insbesondere darauf aufmerksam zu machen, daß oft die besten Bilder Veranlassung zu den verkehrtesten Vorstellungen werden. (Es sei beispielsweise nur daran erinnert, daß in manchen Bilderbüchern der Esel und der Elefant gleiche Größe haben.)

2. Wähle möglichst **einfache** Naturkörper der Heimat aus und berücksichtige dabei ihren **typischen Charakter!** Es wäre z. B. methodisch unrichtig, in der Botanik mit den Korbblütlern oder mit den Orchideen 2c. oder anderen komplizierten Pflanzen anzufangen. Nicht das Komplizierteste, sondern das Einfachste ist für Kinder das Beste! Dazu kommt, daß die zur Anschauung zu bringenden Naturgegenstände deutlich, Repräsentanten größerer oder kleinerer Abteilungen des natürlichen Systems sein müssen; bei den Schmetterlingsblütlern z. B. die Erbse, bei den vierfüßigen Raubtieren die Katze 2c. Wenn die dem Unterrichte zugrunde liegenden Anschauungsmittel nicht typischer Art sind und nicht genau, scharf und bestimmt das zeigen, was sie zeigen sollen, dann eignen sie sich nicht für den Gebrauch in der Volksschule.

3. Die Auswahl muß **nach praktischen Rücksichten** getroffen werden. Die naturwissenschaftlichen Gelehrten legen wenig Wert darauf, ob eine Blume nützlich oder schädlich ist, ob der Nutzen eines Tieres verkannt oder überschätzt wird 2c. Der Volksschullehrer dagegen würde der Sache sehr schaden, wenn er diese Rücksichten unbeachtet lassen wollte. Hier ist dem Lehrer reiche Gelegenheit geboten, den Aberglauben im Volke zu zerstören, der Quacksalberei einen Riegel vorzuschieben, der Unvorsichtigkeit zu steuern (Giftpflanzen!), verkannte Tiere in Schutz zu nehmen, das Interesse für Naturwissenschaften anzuregen und den Wohlstand ganzer Gemeinden fördern zu helfen. Als ein ganz vortreffliches Buch sei hierfür empfohlen: Gloger, Die nützlichsten Freunde der Land- und Forstwirtschaft.

4. Der Lehrer **hüte sich** bei der Auswahl **vor dem Zuviel!** Schon der Zeitmangel gebietet Beschränkung, noch mehr aber die Rücksicht auf die Schüler selbst, die durch zu vielen Stoff leicht überschüttet werden und hierdurch die freie Schwungkraft des Geistes und Lebens verlieren. Viel besser ist es, man nimmt nur wenig und läßt das wenige allseitig beobachten und gründlich auffassen, als daß man große Stoffmassen zusammenhäuft, diese nur oberflächlich behandelt, oder den Unterricht auf trockene Angaben und sogenannte wissenschaftliche Übersichten beschränkt. Für den Mann der Wissenschaft ist es notwendig, daß er das System der Wissenschaft kennt; für den Schuljungen dagegen ist es genug, wenn er scharf beobachten und einfach-klar beschreiben lernt. Das Zuviel ist der größte Feind des Guten! —

b) Das Unterrichtsverfahren.

5. Der naturgeschichtliche Unterricht sei **Anschauungsunterricht.** Es ist darum nicht allein notwendig, daß jeder Schüler im botanischen Schulunterricht mindestens eine Pflanze vor sich hat*) und daß in der Zoologie in hinreichender Weise für gute Abbildungen und ausgestopfte Tiere gesorgt ist, sondern noch ungleich notwendiger ist es, daß der Lehrer mit seinen Schülern **Spaziergänge** macht und ihnen dort Gelegenheit giebt, die lebendige Schöpfung zu beobachten. Die Kinder müssen mit eigenen Augen sehen, wann und wo das Schneeglöckchen blüht, wie die Ameisen arbeiten, wie die Käfer fliegen und kriechen, wann die Schwalben kommen und gehen, wie die Fledermäuse oder Maulwürfe ihr Wesen treiben u. s. w. Die Natur ist lehrreicher als alle Bilderbücher! Leite darum die Schüler an, am Bache die Libellen zu beobachten, im Walde den Stimmen der Vögel zu lauschen, auf der freundlichen Dorfflur den Segen der Ernte zu schauen — und du hast mehr gethan und Besseres geleistet, als wenn du in dumpfer Schulstube den Sinn der Kinder durch tote Begriffe und hohle Definitionen verdummst oder ihnen statt lebendiger Dinge tote Bilder zeigst und sie mit geschmacklosen Lesestücken fütterst.

6. Richte die Beobachtung der Kinder immer auf das Werden, d. h. auf die **allmähliche Entwickelung der Natur.** Gewöhnlich wird der Unterricht in der Botanik so betrieben, daß man den Kindern eine blühende Pflanze vorzeigt und diese beschreiben läßt. Das Werden und die Entwickelung der Pflanze wird dabei meist ganz außeracht gelassen. Diese Nichtberücksichtigung der Entwickelung ist jedenfalls der Sache nicht förderlich, und wir treiben deshalb schon seit Jahren den botanischen Unterricht in unserer Schule so, daß wir jede Pflanze nicht allein während ihrer Blütezeit, sondern jährlich mindestens 3—4mal zur Anschauung und zur Besprechung bringen. Wenn z. B. der Schnee geschmolzen ist, wird die Roßkastanie nach Stamm und Knospen betrachtet; etwa vier Wochen später haben die Kinder Nachricht zu geben, ob die Knospen gesprungen und die Blätter hervorgebrochen sind (das Blatt wird besprochen und gezeichnet); sobald die Roßkastanie blüht, wird ihre Blüte zum Gegenstande der Besprechung gemacht, und wenn sie ihre Frucht angesetzt oder zur Reife gebracht hat, wird auch diese betrachtet. Zuletzt wird beobachtet, wann und warum die Blätter abfallen und wie die Roßkastanie im Spätherbst und wie sie im Winter aussieht. So betrachtet das Kind den Kastanienbaum mit immer neuem Interesse ein ganzes Jahr hindurch und bekommt auf diese Weise nicht allein eine gründliche Auffassung seines gesamten Entwickelungsganges, sondern es erhält auch Veranlassung und Trieb, die Entwickelung anderer Bäume und Pflanzen beobachtend zu verfolgen. Aus demselben Grunde legen wir auch auf die Kenntnis der verschiedenen Entwickelungsphasen im Tierreiche großen Wert und haben deshalb in unserer Schulstube nicht allein einen Raupen- und Schmetter-

*) Für das Herbeischaffen der Pflanzen 2c. hat der Lehrer zu sorgen, teils weil die Kinder die betreffende Pflanze entweder nicht kennen, teils deshalb, weil sie viele andere Pflanzen mit ausreißen und dadurch in Feldern und Gärten oft Schaden anrichten.

lingskasten, sondern benutzen auch jedwede Gelegenheit, um den Kindern die Entwickelung der Tiere, z. B. des Frosches, die Verwandlung der Käfer ꝛc., zu zeigen. Es ist selbstverständlich, daß dabei alle geschlechtlichen Erörterungen fern bleiben; aber es ist auch selbstverständlich, daß die Kinder durch eine derartige Erforschung der Natur außerordentliches Interesse an derselben bekommen und daß auf diesem Wege die Naturgeschichte das wird, was sie sein soll, — Entwickelungsgeschichte der Natur.

7. Der naturgeschichtliche Unterricht muß die **Selbstthätigkeit des Schülers** in Anspruch nehmen. Das Vordozieren des Lehrers führt nicht zum Ziele. Der Schüler muß selbst suchen, selbst sehen, selbst finden, selbst thätig sein. Wo die Selbstthätigkeit des Schülers durch die Redseligkeit des Lehrers totgemacht wird, da ist auch der Unterricht tot. Dagegen hat der Lehrer die Pflicht, den Schülern zu sagen, was und wie sie beobachten müssen und in welcher Reihenfolge sie ihre Untersuchungen vorzunehmen haben. Das Äußere und das, was sich der sinnlichen Wahrnehmung zuerst darbietet (Richtung, Größe, Form, Farbe), muß immer auch zuerst von ihnen betrachtet werden, dagegen das Innere, die Struktur ꝛc., zuletzt. Das Wo und Wann der Beobachtung ist womöglich vom Schüler behufs späterer Vergleichungen zu notieren. Zum Sammeln von Pflanzen (Sträuße), zur Anlegung von Herbarien, Käfer-, Schmetterlings- und Mineraliensammlungen sind die Kinder anzuhalten; doch muß der Lehrer das Seine thun, um Tierquälerei zu verhüten. Wenn die Kinder in ihrem Eifer unwichtige Entdeckungen für etwas Wichtiges halten, so hüte sich der Lehrer, diesen Eifer abzukühlen oder zu tadeln. Freundliche Anerkennung auch kleinerer Leistungen erhöht das Interesse der Schüler für die Natur.

8. Alle Beobachtungen beginnen mit dem genauen **Betrachten einzelner Naturkörper.** Wer das System zum Anfangspunkte macht und den Unterricht, statt mit individuellen Anschauungen und lebensvollen Biographieen, mit toten Begriffen, Definitionen, Klassifikationen u. s. w. beginnt, erzeugt niemals Interesse für die Naturgeschichte, sondern stets Widerwillen gegen sie. Zuerst Anschauungen und dann Begriffe! Niemals umgekehrt! Sobald man aber mehrere gleichartige Individuen betrachtet hat, werden die gleichartigen Merkmale unter Leitung des Lehrers von den Schülern aufgesucht und so der Gattungsbegriff festgestellt. Das System und seine Familien kommen zuletzt. In der Botanik ist übrigens auf das künstliche System (Linné) kein Gewicht zu legen; mehr Wert hat noch das natürliche (Decandolle). Doch ist auch letzteres nicht in seiner ganzen Vollständigkeit und Ausführlichkeit, sondern nur insoweit zu entwickeln, als der Unterricht dazu direkte Veranlassung bietet. In der Zoologie gilt die Einteilung in Wirbeltiere (Säugetiere, Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische), in Gliedertiere (Insekten, Spinnen, Krustentiere u. s. w.). Der Volksschullehrer muß in den verschiedenen Systemen der Naturgeschichte bekannt sein; aber wenn seine Schüler sie nicht kennen, so ist dies kein Unglück. Der naturgeschichtliche Unterricht der Volksschule soll ja die Kinder nicht in die Wissenschaft der

Natur einführen, sondern in die Natur. Man vergesse nie, daß die Volksschule keine Gelehrtenschule ist!

9. Die Schüler müssen die Naturkörper nicht nur **sehen**, sondern auch **beschreiben**. Es würde der naturgeschichtliche Unterricht seinen besten Segen verlieren, wenn der Lehrer das von den Kindern anschaulich Aufgefaßte nicht auf dem Wege der Frage und Antwort begrifflich feststellen und sprachlich scharf fixieren wollte. Die Darstellung des Beobachteten und Erkannten durch die Sprache ist ja, wie wir schon früher erörtert haben, ein ganz wesentliches Bildungsmittel für die Schüler, und es ist darum nötig, auf eine korrekte mündliche und schriftliche Darstellung der Schüler mit Ausdruck und Nachdruck zu halten und beide so fleißig als möglich zu üben. Der Lehrer wird aber wohlthun, wenn er sich den Gang seiner Besprechung durch eine klare Disposition scharf und bestimmt vor der Stunde feststellt und dann diejenigen Sätze klar entwickelt und einprägt, welche die Schüler niederschreiben sollen. Es ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß wir keinen besseren Stoff zu Aufsätzen finden können als den im naturgeschichtlichen Unterricht gebotenen. Eine Pflanze beschreiben, heißt ja nichts anderes, als sie abschreiben, d. h. in einer bestimmten Reihenfolge das darstellen, was man an ihr sieht oder gesehen hat. Schon um der so leicht und erfolgreich zu bewerkstelligenden schriftlichen Übungen halber muß man es unbegreiflich finden, warum in vielen Volksschulen der naturgeschichtliche Unterricht so stiefmütterlich behandelt wird.

c) Die Aufstellung des Lehrganges.

Nach dem Vorstehenden kann über das Was und Wieviel des naturgeschichtlichen Unterrichtsstoffes kein Zweifel mehr sein. Nur die Verteilung des Stoffes bedarf noch der Feststellung. Daß im Sommerhalbjahre die Botanik, im Winterhalbjahre die Zoologie im Vordergrunde steht, ist selbstverständlich.

Für Klasse IV.

Dieselbe hat keinen gesonderten naturgeschichtlichen Unterricht, sondern liefert im allgemeinen Anschauungsunterrichte die allgemeinen Grundlagen dazu. An naturgeschichtlichen Objekten kommen bei Gelegenheit des Anschauungsunterrichtes zur Betrachtung: Der Fisch, das Ei, das Rotkehlchen, die Kuh, der Baum, der Uhu, der Esel, der Igel, die Gans, die Vögel, die Nelke, die Rübe, die Maus, das Schwein, die Raupe, der Pudel, das Pferd, der Maikäfer, die Beeren, die Ziege, der Hahn, die Katze, die Schnecke. (Vgl. S. 186 u. 187.)

Für Klasse III. (Wöchentlich 2 Stunden. Zweijähriger Kursus.)

Eine detaillierte Beschreibung der Naturgegenstände, sowie der Gebrauch der wissenschaftlichen Terminologie ist hier noch nicht am Platze. Wir beschränken uns deshalb darauf, die hauptsächlichsten Merkmale und Eigentümlichkeiten der einzelnen Objekte, z. B. Farbe, Gestalt, Geruch, Nutzen, Schaden 2c., hervorzuheben und **kurz** zu besprechen. Auf diese Kürze ist besonderer Wert zu legen, da nicht das, was der Lehrer sagt, sondern das, was das Kind sehen soll, die Hauptsache ist. Um die Kinder mit der sie umgebenden Natur vertraut zu machen, führen wir sie auf Spaziergängen fleißig in die große Werkstatt derselben hinaus und zeigen ihnen in **Gruppenbildern** das mannigfache Leben und Treiben, wie es sich dem aufmerksamen und forschenden Blicke offenbart. Solche Gruppenbilder entnehmen wir dem Garten, dem Felde, der Wiese, dem Walde und dem Wasser. Hierhin führen wir die Kinder im Frühling, Sommer und Herbst und lassen so das

Knospen und Blühen, das Reifen und Welken, mit einem Worte: das Werden und Leben der Pflanzen- und Tierwelt an ihren Augen vorübergehen. Wo die örtlichen Verhältnisse es bedingen, können einzelne dieser Gruppenbilder durch andere, welche sich bequemer darbieten, ersetzt werden. Steht in einer Gruppe ein wichtiges Glied derselben der Anschauung nicht in Wirklichkeit zugebote, so müssen zur Abrundung des Ganzen gute Bilder oder Modelle aushelfen. Dabei bemerken wir ausdrücklich, daß der nachfolgende Unterrichtsplan kein erschöpfendes Stoffverzeichnis bieten kann und will. Er enthält meistens nur Andeutungen, und es muß dem Lehrer überlassen bleiben, dieselben nach den gegebenen Verhältnissen zu modifizieren. Daß es sich dabei nicht um lange und breite Auseinandersetzungen, sondern nur um Gewinnung von Anschauungen und um Anleitung zu Beobachtungen handelt, ist oben bereits bemerkt worden.

I. Im Frühling.

1. Der **Garten.** Unser erster Spaziergang mit den Kindern gilt dem Garten. Eindruck des neu erwachten Lebens im Gegensatz zur starren Ruhe des Winters. Einfache Belehrung über die Bestandteile des Bodens und über die Aneignung derselben durch die Pflanzen. Von den Blumen und Kräutern im Garten nennen und betrachten wir das Schneeglöckchen, das Leberblümchen, das Veilchen, den Crocus, die Tulpe, Narcisse, Aurikel, Kaiserkrone; ferner das Gänseblümchen, Hirtentäschel, Kreuzkraut, die Vogelmiere, Brennessel, Taubnessel, Garten-Wolfsmilch rc.; Erbsen, Bohnen; Petersilie, Thymian, Salbei rc. Von Ziersträuchern die Rose, den Flieder rc.; von Nutzsträuchern die Stachelbeere, Johannisbeere rc. Unter den Bäumen betrachten wir zunächst die Obstbäume und sodann, was der Garten noch bietet, etwa die Linde, Kastanie rc. Überall machen wir auf den Knospenstand der Blätter und Blüten, soweit dieselben noch nicht entwickelt sind, aufmerksam. Bei dem entwickelten Laube zeigen wir, was man unter einfachen und zusammengesetzten Blättern versteht und wie verschieden der Rand der Blätter gestaltet ist: einfach, glatt, gezähnt, gesägt, gebuchtet rc. Bei den Blüten lehren wir die Blumen- und Kelchblätter, die Staubfäden und Stempel unterscheiden. Von den Tieren unterwerfen wir einer kurzen Besprechung die im Boden lebenden, wie Regenwurm, Engerling, Maulwurf — und die über dem Boden lebenden, z. B. Mücken, Fliegen, Bienen, Käfer, Schmetterlinge (Metamorphose derselben); Star, Fink, Meise, Rotschwänzchen, Nachtigall (Stand-, Strich- und Zugvögel); die Schnecke, den Igel.

2. Das **Feld.** Einfache Belehrung über die verschiedenen Arten und Bestandteile des Bodens, ob sandig, lehmig, leicht, schwer rc. Thätigkeit des Landmanns: düngen, pflügen, eggen, säen. Von den Pflanzen des Feldes besprechen wir zunächst die angebauten, vor allem das Getreide (Sommer- und Wintergetreide), die Kartoffel, Rübsen, Raps, deren Blüten eine reiche Honigquelle haben, rc. Sodann die nicht angebauten: Das Frühlings-Hungerblümchen, die rote Taubnessel, das Acker-Stiefmütterchen, am Raine das Gänseblümchen, den Reiherschnabel, die Spurre rc. Unter den Tieren des Feldes richten wir jetzt unsern Blick besonders auf die Feldmaus, den Hamster, den Hasen, das Rebhuhn, die Lerche und die etwa sichtbaren Raubvögel, wie den Mäusebussard und Lerchenfalken.

3. Die **Wiese.** Sie entfaltet zwar ihren ganzen Reichtum erst im Sommer, aber was sie bietet, giebt uns doch Gelegenheit zu fruchtbarer Besprechung. Nachdem wir die Schönheit und den Nutzen der Wiesen hervorgehoben haben, besprechen wir einige der schon herangewachsenen Gräser und erinnern dabei an die Verwandten auf dem Felde. Unter den Blumen betrachten wir den Löwenzahn, die Sumpf-Dotterblume, das Wiesen-Schaumkraut, den kriechenden Günsel, das kleine Mäuseschwänzchen, die Kuckucksblume, die Orchis, den knolligen und scharfen Hahnenfuß, den Klee rc. Unter den Tieren einige Tagschmetterlinge, wie den Zitronenfalter, den Aurorafalter, den Silberpunkt rc.; ferner einige Käfer, namentlich Laufkäfer; den Maulwurf, Frosch und den Storch.

4. Der **Wald.** Unterschied zwischen Wald, Forst, Hain, Hag, Nadel- und Laubwald; Hoch- und Niederwald. Bedeutung und Nutzen der Wälder. Boden des Waldes und Wichtigkeit der Laubstreu. 1) Die Pflanzen des Waldes; a) Waldbäume: Buche (Unterschied zwischen Rot- und Weißbuche oder Hornbaum), Eiche (Sommer- und Wintereiche), Linde (großblättrige und kleinblättrige), Ahorn, Birke, Fichte, Kiefer, Lärche. Unterscheidende einfache Kennzeichen der Tanne, Fichte,

Kiefer, Weymouthskiefer und Lärche. b) Waldsträucher: Hasel (männliche und weibliche Blüten), die wilde Rose ꝛc. c) Waldkräuter: Leberblume, Schlüsselblume, Windröschen, Lungenkraut, Moschuskraut, Milzkraut, Veilchen ꝛc. Kurzer Hinweis auf einige Moose und Flechten. 2) Die Tiere des Waldes: Waldmaus, Kaninchen, Igel, Fuchs, Dachs, Hirsch, Reh, Wildschwein, Wildkatze, Marder; Meise, Specht, Fink, Drossel, Nachtigall, Kuckuck, Häher, Falke; Eidechse, Blindschleiche; Natter, Kreuzotter; Kröte, Laubfrosch, Salamander; Käfer, Schmetterlinge, Ameisen ꝛc.

5. Am **Wasser**. Hier speziell am Wassergraben und am Flusse — der Holtemme — kurze Belehrung über Quelle, Bach, Fluß, Strom, Nebenfluß, Teich, See, Meer. Kreislauf des Wassers. 1) Pflanzen: Scharbockskraut, Schwarzwurz, Weiderich, Sumpf-Vergißmeinnicht, Wasser-Schwertlilie. Die Weide und Erle. Schwarz- und Weißerle (männliche und weibliche Blüten). 2) Tiere: Frosch, Wasserkäfer, Wassereidechse, Wasserjungfer, Krebs, Blutegel, Muscheln, Fische, z. B. die Schmerle. Fang der Fische durch Angeln, Netze, Reusen ꝛc.; Bachstelze und Eisvögel.

II. Im Sommer.

1. Der **Garten**. Die Blüten des Frühlings haben zum größten Teile anderen Platz gemacht; was damals in Knospen stand, hat sich jetzt entfaltet, ein reicher Farbenwechsel leuchtet uns entgegen. Nach einem kurzen Gesamtüberblick fassen wir das Einzelne ins Auge und sehen dabei zu, was aus dem und jenem alten Bekannten des Frühlings geworden ist. So lenken wir die Blicke der Kinder z. B. auf die jetzt üppig-grünen Büsche der Veilchen, unter denen sich die Kapselfrucht verbirgt, auf die entfalteten Blütentrauben des Flieders und auf den reicheren Blätterschmuck und die mehr oder weniger entwickelten Früchte der Sträucher, der Obst- und anderer Bäume (Kastanie), sowie auf die Thätigkeit der meist schon brütenden Vögel. Von den Pflanzen unterziehen wir außerdem einer kurzen Besprechung: die Rose, die Lilie, den Holunder und was sonst der Garten gerade bietet. Auch unter den Tieren sind es meistens alte Bekannte, die wir begrüßen. Zu den Vögeln ist der Pirol auf dem Kirschbaume gekommen. Die meisten neuen Vertreter liefert die Insektenwelt, von der wir am ersten Frühlinge fast nur überwinterte Exemplare sahen. An den Stachelbeerbüschen finden wir jetzt die Puppen des Stachelbeerspanners, auch diesen selbst, und die am Boden liegenden jungen Früchte der Obstbäume geben Veranlassung, auf die schädliche Wirkung der Obstschabe, des Apfelstechers ꝛc. hinzuweisen. Die Milchkühe der Ameisen, die Blattläuse, mit welchen die jungen Rosenzweige und Knospen, namentlich auch die jungen Triebe des schwarzen Holunders, bedeckt sind, machen uns mit diesen Tierchen selber, sowie mit ihren grimmigsten Feinden aus der Insektenwelt, den Larven der schönen Florfliege und des Marienkäferchens, bekannt.

2. Das **Feld**. Wir wandern noch vor dem Schnitter hinaus und durchstreifen die wogenden Gassen. Das Korn ist schneller gewachsen als die Kinder, die Halme überragen auch das größte unter ihnen. Zuerst lehren wir den Unterschied zwischen Roggen, Weizen, Gerste, Hafer kennen und bemerken, daß das Sommergetreide etwas später gemäht wird als das Wintergetreide. Nachdem wir auf den hohen Nutzen und Segen des Getreides hingewiesen haben, richten wir die Blicke auf die steten Begleiter desselben, welche der Landmann als Unkraut bezeichnet. Da ist die Kornblume und ihre Schwester am Raine, die Flockenblume, die Kornrade, der Rittersporn, der Mohn, aus dessen Blüten die Kinder sich Puppen verfertigen, der Wachtelweizen, die Wucherblume, die echte Kamille, welche den heilsamen Thee liefert, der Erdrauch, der Klappertopf, der Augentrost, der Gauchheil oder das Faulieschen, Schafgarbe und Hederich ꝛc., wobei wir wiederum mit der Betrachtung der Pflanze die Erklärung ihres Namens, der meistens auf einer sinnigen Volksanschauung beruht, verbinden. Ein Kartoffelfeld, an welchem wir im Weiterschreiten vorbeikommen, veranlaßt zu den nötigen Bemerkungen über Herkunft, Bau und Wichtigkeit dieser Kulturpflanze. Eine große Fläche mit Runkelrüben eröffnet eine süße Perspektive auf Zucker, und die blauen Blüten des Flachses geben Gelegenheit, von der Verwendung dieser Pflanze zu sprechen ꝛc. Unter den Tieren des Feldes fesselt unsere Aufmerksamkeit die Feldgrille, welche zugleich an die Hausgrille erinnert, der nützliche Totengräber, der räuberische Goldschmied, der stahlblaue Roßkäfer; der Feldsperling, die Lerche, die Wachtel, das Rebhuhn; die Feldmaus, der Hamster, das Wiesel, der Hase.

3. Die **Wiese.** Auch die Wiese besuchen wir, bevor sie gemäht ist, und machen wieder wie im Frühling zunächst mit dem ihr Eigentümlichsten, den Gräsern, Bekanntschaft, die jetzt in der reichsten Mannigfaltigkeit ihrem mütterlichen Boden entsprossen sind und des Schnitters harren Wir sagen den Kindern, daß es bei uns weit über hundert Arten von Gräsern giebt, lenken ihre Blicke auf die unscheinbaren und doch oft so zierlichen Blüten derselben und machen sie dabei mit den am häufigsten vorkommenden Vertretern bekannt. So benennen und besprechen wir kurz das dem Heu seinen würzigen Duft verleihende Ruchgras, das gemeine Honig- oder Pferdegras, das Lieschgras, den weichhaarigen Hafer, den ausdauernden Lolch oder das englische Raigras, das zierliche Zittergras u. a. m. Unter den Blumen der Wiese betrachten wir den Klee und erzählen dabei, wie es der Sage nach gekommen ist, daß den Bienen gerade diese honigreichste Blume verschlossen ist; ferner den goldgelben Hahnenfuß, die leuchtende Sumpfdotterblume, den himmelblauen Ehrenpreis und das sanftere Vergißmeinnicht oder Mäuseöhrchen, die duftende Wiesensalbei, die Glockenblume, das Knabenkraut rc., worunter sich manche liebe Bekannte vom Frühlinge wiederfinden. Reich ist auch hier das Insektenleben. Schmetterlinge, Käfer, Fliegen, Mücken, Bienen, Wespen, Hummeln, Cikaden rc. flattern, summen und zirpen um uns her. Wir fassen besonders die Honigbiene ins Auge und erzählen von ihrem wunderbaren Leben und Treiben. Unter den Vögeln der Wiese heben wir den Wiedehopf, Kiebitz und Storch hervor.

4. Der **Wald.** Eindruck des sommerlichen Waldes. Tiefe, kühle Schatten, erquickende Luft. Woher? Ein- und Ausatmen der Blätter. Bäume und Büsche vollbelaubt. Dunkleres Grün. Regeres Insekten-, aber stilleres Vogelleben als im Frühlinge. — Wir machen zuerst wieder auf die Bodendecke aufmerksam. Schwellendes Moos (goldenes Frauenhaar), dürre Flechten (scharlachrote Säulchenflechte). Sie sind trocken und knistern bei jedem Tritte, erst der Regen macht sie wieder geschmeidig. Das Moos hält denselben fest wie ein Schwamm. Erwähnung der großen Moosbrüche auf dem Brocken, in denen viele Harzgewässer entspringen. Blumen und Kräuter: Die Erdbeere (Frucht), die Brombeere (Frucht), die Heidelbeere, die Preißelbeere, die Heide, welche eben ihre rosigen Blüten entfaltet. In den Strauß, welchen wir sammeln, pflücken wir ferner den goldig-violetten Wachtelweizen, Ginster und Goldrute, Glockenblume und Baldrian, Klee- und Platterbse und, damit dem wilden Strauße der zartere Duft nicht fehle, jene schlanke bleiche Orchis, welche den Namen Kuckucksblume führt (Platanthera bifolia). Unsere Augen schweifen etwas höher durchs Gebüsch. An den Haseln sind die gelben Kätzchen der männlichen und die Purpurfädchen der weiblichen Blüte verschwunden, aber dafür blickt uns verstohlen und verheißend aus grüner Blätterhülle die Frucht an. Und höher klettern die Blicke an den Stämmen der Waldriesen empor. Eiche und Buche, Fichte und Kiefer haben ihre Kätzchenblüten herausgesteckt, neben welchen wir an den Nadelholzbäumen aufrechte und hängende Zapfen gewahren, Zeugen vergangener Jahre. An jungen Fichten und Kiefern zeigen wir die Jahrestriebe und lassen dabei das Alter der Bäumchen berechnen, ebenso an den Jahresringen eines gefällten Laubholzbaumes. Von den Tieren des Waldes erwähnen und besprechen wir teils neue, teils alte Bekannte: Hirsch, Reh, Schwein, Fuchs, Marder, Dachs, Hase, Kaninchen, Eichhörnchen; Specht, Meise, Drossel, Häher, Kuckuck, Eule, Falke; Trauermantel, Admiral, Pfauenauge, Perlmutterfalter, Nonne, Kiefernspinner; Hirschkäfer, Bockkäfer, Borkenkäfer; Blindschleiche, grüne Eidechse, Salamander; Kreuzotter, Natter.

5. Am **Wasser.** Wir suchen besonders solche Stellen auf, wo das Wasser ruhig fließt und womöglich kleine Tümpel bildet. Da entwickelt sich das Pflanzenleben am und im Gewässer am reichsten. Aus dem Grunde reicht es herauf mit langen, grünen, zarten Armen. Ganze Flächen bedeckt wie mit einem Wiesenteppich die kleine Wasserlinse, und dazwischen erheben sich die weißen Blüten der Wasseranemone, der Hottonie, der Seerose, auch die gelben der Nixblume und der seltenen Seekanne. Das Ufer ist dicht besetzt mit Binsen, Rohr, Schilf, Gräsern, Moos rc. Neben den riesigen Blättern des Huflattichs, an deren Stelle wir im Frühling die Blüten sahen, erhebt sich die schöne Dolde des Wasserliesch, ragt der pyramidale Blütenstand des Froschlöffels, sehen wir die abenteuerlichen Formen des Igelkrautes und die schönen Blätter des Pfeilkrautes rc. Am Ufer oder auf den breiten Blättern der Seerose sonnen sich die Frösche, und wie Glockenton aus weiter Ferne klingt

Unkenruf an unser Ohr. An den schmalen Blättern des Schilfes sitzen die stahlglänzenden Schilfkäfer (Donacien) und über ihnen schwirren in reizendem Zickzackfluge die Libellen, die sich nur setzen, um eine erhaschte Beute mit ihren gewaltigen Freßwerkzeugen zu verzehren. Wasserkäfer tauchen aus der Tiefe empor, und Wasserspinnen fahren auf dem feuchten Spiegel hin und her. Am Flusse haben wir Gelegenheit, große Scharen kleiner Fische und einzelne größere zu beobachten, auch etwa einen Krebs mit eigener Hand hervorzuholen. Ehe wir gehen, begrüßen wir noch als alten Bekannten die Bachstelze, auch die Wasseramsel und schließlich die Wasserratte, die nahe Verwandte unserer Hausratte.

III. Im Herbst.

1. Der **Garten.** Eindruck des herbstlichen Gartens. Buntes, zum Teil schon welkes und fallendes Laub, aber dazwischen die lachenden Früchte. (Kern- und Steinobst.) Am Spalier und an der Laube blicken zwischen prächtig sich färbenden Blättern die der Reife harrenden Trauben des edlen Weinstockes, während der wilde Wein sich schon ganz in Purpur gekleidet hat. Die weißen Duftblüten des Holunders haben sich in schwarze Beeren verwandelt, von denen noch die Stare vor ihrem Abzuge begierig naschen. Auf den Beeten und an den Steigen prangen jetzt die bescheidene Aster, die stolze Georgine, die hohe vielblütige Malve, während die große Scheibe der Sonnenrose sich mit unzähligen Früchtchen gefüllt hat. An der Mauer gewahren wir die schwarze Beere des Nachtschattens, dessen verwandte Blüte wir schon früher mit der Kartoffel verglichen hatten. Auch einige Wolfsmilch- und Taubnesselarten halten sich noch immer für geduldet. Ebenso die Vogelmiere, das Kreuzkraut und Hirtentäschel, die uns schon im ersten Frühjahre begrüßten. Auch der Gemüsegarten ist fast leer, nur der Grün- oder Braunkohl wird ihn so bald noch nicht verlassen; denn er wartet erst auf den ihn schmackhaft machenden Frost. „Die einjährigen Gewächse haben ihren Kreislauf vollbracht und legen ihre Samenkörner als Vermächtnis in den Schoß ihrer treuen Mutter nieder", während die ausdauernden schon als Ahnung künftigen Frühlings an Stelle des fallenden Laubes neue Knospen entwickeln. — Die Vögel sind meistens fort, auch die Stare rüsten sich zum Abzuge, und nur die Sperlinge bleiben. Stand-, Strich-, Zugvögel. Einiges über die Wanderungen der letzteren. Das Insektenleben ist fast erstorben; Regenwurm und Engerling ziehen sich tiefer in den Boden zurück. Maulwurf und Igel bereiten sich auf den Winter vor. Nur der Mensch bringt jetzt Leben in den Garten beim fröhlichen Einernten der Früchte.

2. Das **Feld.** Der Wind weht über Stoppeln. Der Segen der Ernte ist schon oder wird noch eingebracht. Es fesselt uns namentlich die Kartoffelernte. Wir benutzen die Gelegenheit, noch einmal auf Herkunft, Nutzen und Verwandtschaft dieser wichtigen Kulturpflanze zurückzukommen und das Wichtigste über die Kartoffelkrankheit zu sagen, soweit es für die Kinder dieser Stufe geeignet ist. Von blühenden Gewächsen treffen wir nur wenige und unter diesen lauter alte Bekannte; wir betrachten deshalb mehr die verschiedene Samenbildung der einzelnen. — Auch die Tierwelt ist viel spärlicher vertreten. Hase und Rebhuhn werden bald eine Beute des Jägers sein; aber dort haben sich ganze Schwärme von Krähen und Dohlen niedergelassen, während hoch über uns rufende Wandervögel nach dem wärmeren Süden ziehen. Hier und da zirpt noch eine einsame Grille; vielleicht gelingt es uns, die größere und schädlichere Maulwurfsgrille zu erhaschen, welche der Pflug aus ihrer unterirdischen Wohnung vertrieben. Der Wandertrieb erfüllt auch ein anderes Tier, die kleine, unscheinbare Wanderspinne, deren Fäden die Fluren schimmernd überziehen und hoch durch die blauen Lüfte schweben. Wir fangen uns einen solchen kleinen Luftschiffer ein und beobachten ihn bei seiner Arbeit.

3. Die **Wiese.** Auch die Wiese ist ihres hohen Gras- und bunten Blumenschmuckes beraubt, der letzte Schnitt ist gethan. Nur ein Spätling der Blumenwelt, die Herbstzeitlose, hat gerade den Herbst zu ihrer Blütezeit ausersehen, wie die schwarze Nieswurz den Winter. Jene erinnert uns lebhaft an einen alten Bekannten, den Crocus, und baut so eine Brücke zum Frühling hinüber, welche wir nach einer näheren Besprechung der Herbstzeitlose und anderer bekannter Giftpflanzen zu einem wiederholenden Rückblick auf das Vergangene benutzen.

4. Der **Wald.** Eindruck des herbstlichen Waldes. Das Laubwerk lichtet sich, prangt aber zum Teil in den buntesten Farben. Tiefe Ruhe und Stille, nur unterbrochen vom Picken des stets geschäftigen Spechtes (Uhr und Förster des Waldes,

warum?) und vom krächzenden Schrei des Hähers (Markwart). — Als blühend treffen wir unter den **Pflanzen** noch an den purpurroten Bienensaug am Wege, den Herbstlöwenzahn auf freiem Grasplatze und die blauen Blütenkugeln der Skabiose, welche Teufels-Abbiß genannt wird (Erklärung des Namens). Die blauschwarzen Brombeeren sind jetzt reif, aber die Früchte des Schlehdorns verlangen erst einen tüchtigen Frost, ehe sie zu genießen sind. (Vgl. den Grün- oder Braunkohl.) Wir machen bei letzterem Strauche auf den Unterschied zwischen Schwarz- oder Schlehdorn und Weißdorn, sowie zwischen Dorn und Stachel aufmerksam und zeigen an der Rindenfarbe beider die Entstehung ihres Namens. Bei der Schwarzerle, sowie bei der Weiß- oder nordischen Erle bemerken wir unter Hinweisung auf die charakteristisch-verschiedene Blattform, daß sie ihr Laub sehr lange behalten und noch grün abwerfen. Die Frucht der Eiche giebt Veranlassung, die unterscheidenden Merkmale der Sommer- oder Stieleiche und der Winter- oder Steineiche, ein schönes Ahornblatt, diejenigen des Spitz-, Feld- und gemeinen Ahorns hervorzuheben; ebenso bei der Feld- und Flatterrüster. Die immer noch grünen Nadelholzbäume (außer der Lärche) regen zur Beantwortung der Frage an, weshalb dieselben das ganze Jahr hindurch ein grünes Gewand tragen. (Lied: O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie grün sind deine Blätter &c.) Sie verlieren jedes Jahr nur einen Teil ihrer Nadeln, nur die dreijährigen. — Die leuchtend roten Früchte der Vogelbeere oder Eberesche erinnern an die Doldenrispen dieses Baumes, der vielfach zur Einfassung von Wegen benutzt wird, und an den leidigen Krammetsvogelfang. Die purpurroten vierfächerigen Früchte des gemeinen Spindelbaumes oder Pfaffenhütchens und die jetzt blutrot sich färbenden Zweige des roten Hornstrauches lassen uns die Veranlassung ihrer Namen, die bis dahin verborgen war, erkennen. — Die Tierwelt des Herbstwaldes bietet keine neuen Erscheinungen. Für das Wild ist eine schlimme Zeit gekommen, die Zeit der Jagd. Sommer- und Winterfärbung des Wildes, dort braun, hier mehr grau. Die Vertreter der niederen Ordnungen haben entweder ihren kurzen Lebenslauf beendet oder sich schon zur Winterruhe gerüstet. Die überwinternden Raupen kriechen in die Erde oder harren als Puppen der Auferstehung im nächsten Jahre. Kaum sieht man noch einen Schmetterling im matteren Sonnenstrahle langsam dahinflattern. Auch er wird bald in den erstarrenden Winterschlaf fallen, um sich erst von der wärmeren Sonne wieder wecken zu lassen. Nur die Meisen und Goldhähnchen sind noch munter wie immer und suchen in ganzen Scharen die Stämme und Zweige nach Nahrung (Insekten, sowie deren Larven und Eier) ab. Das Eichhörnchen wetteifert mit den Kindern in der Plünderung der Haselbüsche, deren harte Früchte nicht immer einen süßen Kern enthalten (Haselnußrüßler, vgl. den Apfelblütenstecher), und sammelt sich Vorrat für den Winter, wie wir es in der Anschauung und Beobachtung der Pflanzen- und Tierwelt auch gethan haben.

5. Am **Wasser.** Auch das Wasser mit seiner Umgebung bietet ein Bild des Vergehens und wenig Neues. Das hohe **Schilfrohr** hat sein Grün verloren, „aber jeder Halm trägt an seiner Spitze die große, von feinen Haarbüschen durchflochtene violettbraune Rispe, die erst im nächsten Frühjahr ihren Samen fliegen lassen wird“. „Auf dem Wasserspiegel schwimmen nun anstatt der grünen Blätter der Laichkräuter tote Baumblätter aller Art, um hier begraben zu werden. (Wir befinden uns an einem stillstehenden Gewässer.) Es wird lange dauern, ehe sie sich so voll gesogen haben, daß sie zu Boden sinken; und dann werden sie noch jahrelang unten liegen, ehe sie vollkommen in nährenden Schlamm aufgelöst sind, um als Blätter der Laichkräuter und anderer Wasserpflanzen wieder aufzuerstehen und das Auge der Sonne wieder zu schauen.“ Der schwarze moorige Boden veranlaßt zu einer einfachen Belehrung über die Entstehung des Torfes, der Braun- und Steinkohle und führt uns damit auf einige Minuten in die Jugendzeit unserer Erde zurück. — Die Tierwelt am und im Wasser liefert uns keine unbekannten Vertreter und giebt deshalb nur Gelegenheit zu einem wiederholenden Rückblicke.

Zur Vorbereitung für diesen Unterricht, der — wir erwähnen dies zur Vermeidung von Mißverständnissen noch einmal — nur den Zweck hat, den Kindern **Anschauungen** zu bieten und ihnen Veranlassung und Gelegenheit zu **Beobachtungen** zu geben, empfehlen wir folgende Bücher: Ed. **Teller**, Wegweiser durch die drei Reiche der Natur. Leipzig, Spamer. — **Heinrich Stahl**, Materialien für Anschauungsunterricht und Heimatskunde. Wiesbaden, Wilhelm Roth. — **Jütting** u. **Weber**, Die Heimat. 3. Teil des Lehr- und Lesebuches zur Pflege nationaler Bildung. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1875.

Von früher erschienenen Büchern: **Roßmäßler**, Die vier Jahreszeiten (Leipzig, Leuckart. — **Taschenberg**, Was da kriecht und fliegt! Bilder aus dem Insektenleben (Berlin, Parey). — Dr. **Karl Müller**, Wanderungen durch die grüne Natur (Berlin, L. Simion). — Desgl. die hierher gehörigen Werke von **Masius**, **Ruß**, **Kummer** u. a. m.

IV. Im Winter.

wird teils an die im Frühling, Sommer und Herbst gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen erinnert, teils wird der folgende Stoff zur Behandlung gebracht:

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
21	Pferd.	Rind.	31	Frosch.	Eidechse.
22	Hund.	Schaf.	32	Hering.	Karpfen.
23	Katze.	Schwein.	33	Maikäfer.	Totengräber.
24	Maus.	Hase.	34	Kohlweißling.	Rotes Ordensband.
25	Maulwurf.	Fledermaus.			
26	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	35	Biene.	Stubenfliege.
27	Haushahn.	Gans.	36	(Wiederholung.)	(Wiederholung)
28	Taube.	Sperling.	37	Kreuzspinne.	Krebs.
29	Elster.	Schleiereule.	38	Regenwurm.	Schnecke.
30	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	39	Steinsalz.	Eisen.
			40	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)

Für Klasse II. (Wöchentlich 2 Stunden. Zweijähriger Kursus.)

Während die Kinder in Klasse III eine Anzahl naturgeschichtlicher Objekte kennen lernten ohne Rücksicht auf ihre Unterbringung in einer größeren Einheit, werden in Klasse II die Naturgegenstände in **Gattungen** geordnet, doch so, daß aus der Betrachtung verwandter Objekte und ihrer gemeinsamen Merkmale der Gattungscharakter **entwickelt** und festgestellt wird, nicht umgekehrt. Die Betrachtung des Einzelnen muß immer vorangehen, dann folgt das Zusammenfassen. (Die **Gattung** „Hund" wird z. B. aus der Beschreibung und Vergleichung von Hund, Wolf und Fuchs gewonnen 2c.) Im übrigen gilt auch hier der Grundsatz, daß der naturgeschichtliche Unterricht die **Lebensgeschichte** (Entwickelungsgeschichte) der Pflanzen und Tiere umfassen muß. Praktische Bemerkungen werden überall eingeflochten. Beobachtungen im **Freien** werden soviel wie möglich angestellt und Beobachtungs**aufgaben** zur mündlichen und schriftlichen Beantwortung gegeben. In der Regel ist darauf zu halten, daß eine Stunde in jeder Woche zur Wiederholung, festen Einprägung und **schriftlichen** Reproduktion des besprochenen Stoffes dient. Die **schriftliche** Wiederholung ist so wichtig (sie ist der beste Prüfstein des erworbenen Verständnisses), daß man diese Übungen nicht versäumen darf.

Der Stoff verteilt sich auf die 40 Schulwochen, wie folgt:

Woche.	Sommer.		Woche.	Sommer.	
	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.		Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
1	Schneeglöckchen.	Veilchen.	11	Glockenblume.	Schöllkraut.
2	Schlüsselblume.	Weide.	12	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
3	Stachelbeere.	Kirsche.	13	Kornblume.	Rittersporn.
4	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	14	Distel.	Bohne.
5	Bienensaug.	Erdbeere.	15	Fingerhut.	Wegerich.
6	Maiblume.	Tulpe.	16	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
7	Schaumkraut.	Ehrenpreis.	17	Nachtschatten.	Bilsenkraut.
8	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	18	Thymian.	Malve.
9	Knabenkraut.	Hundsrose.	19	Beifuß.	Klee.
10	Hahnenfuß.	Vergißmeinnicht.	20	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)

Woche.	Winter.		Woche.	Winter.	
	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.		Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
21	Pferd.	Rind.	32	Schmerl.	Aal.
22	Hund.	Schaf.	33	Laufkäfer.	Wasserschwimmkäfer.
23	Katze.	Igel.			
24	Maus.	Hase.	34	Stachelbeerspanner.	Totenkopf.
25	Wiesel.	Fledermaus.			
26	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	35	Ameise.	Wasserjungfer.
27	Rabe.	Schwalbe.	36	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
28	Lerche.	Meise.	37	Fensterspinne.	Kellerassel.
29	Eule.	Falk.	38	Blutegel.	Acker-Nacktschnecke.
30	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	39	Steinkohle.	Erdöl.
31	Blindschleiche.	Natter.	40	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)

Für Klasse I. (Wöchentlich 2 Stunden. Dreijähriger Kursus.)

Die Betrachtung der einzelnen Objekte (Klasse III) und ihre Gruppierung in Gattungen (Klasse II) erweitert sich hier zur Zusammenfassung in Familien, wobei aber immer wieder von einzelnen ausgegangen wird. Beschreibung der Tiere und Pflanzen nach ihrer gesamten Entwickelung und mit steter Beziehung auf früher beschriebene Verwandte. Beobachtungen im Freien. Fortsetzung der Beobachtungsaufgaben. Anlegung von Sammlungen. (Anleitung dazu!)

Der Stoff verteilt sich auf die ca. 40 Schulwochen jedes Jahres, wie folgt, wobei wir noch bemerken, daß in der Botanik die namhaft gemachten Vertreter der Familien aus der speziellen Flora des Wohnortes und seiner näheren Umgebung gewählt, nach der Blütezeit geordnet und deshalb leicht herbeizuschaffen sind. Die zahlreicheren Familien kehren in den einzelnen Kursen zu verschiedenen Jahreszeiten wieder, so daß ein möglichst vollständiges Bild der betreffenden Pflanzenfamilie gegeben werden kann. Die Zahlen hinter den einzelnen Pflanzen bedeuten die Monate der Blütezeit. Die Besprechung derjenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind (z. B. der Baumwollenstaude, des Theestrauches, des Kaffeebaumes, des Zuckerrohres), wird dem deutschen Unterrichte an geeigneter Stelle überlassen*). Von denjenigen Tieren, deren einzelne Erscheinungsformen durch längere Zeitabschnitte getrennt sind (Frosch, Käfer, Schmetterling ꝛc.), sowie von denjenigen Pflanzen ein und derselben Familie, welche zu verschiedenen Jahreszeiten blühen, z. B. Rüster: März bis April, kleine Nessel: Juni bis Oktober ꝛc.), empfiehlt es sich, Exemplare in

*) Es kann die **Betrachtung der ausländischen Kulturpflanzen** jedoch auch an anderen Stellen des Unterrichtes zweckmäßig eingefügt werden. In manchen Schulen betrachtet man die ausländischen Pflanzen im Zusammenhange, und zwar am Ende des botanischen Unterrichtes, gewöhnlich also im Spätsommer, wo das Interesse an der einheimischen Pflanzenwelt bei den Dilettanten der Botanik im Abnehmen begriffen ist. Wie man aber die Betrachtung fremdländischer Tiere an die Beschreibung der einheimischen Arten anschließt, so empfiehlt es sich im botanischen Unterrichte ebenfalls, die Gewächse fremder Gegenden zu den verwandten einheimischen zu stellen, so daß man also bei der Beschreibung der Malven auf die Baumwolle, bei den Orchideen auf die Vanille, bei der Wolfsmilch auf den Kautschukbaum, bei den einheimischen Gräsern auf Zuckerrohr und Reis u. s. w. hinweist. Doch kann man die Anlehnung auch durch praktische Gesichtspunkte bestimmen lassen; dann schließt man an die Betrachtung der einheimischen Gespinstpflanzen (Flachs oder Hanf) nach Vorzeigen des Bildes die Gewinnung und Verarbeitung der Baumwolle, dann geben die Samen der einheimischen Ölpflanzen (Lein, Raps, Mohn u. s. w.) Veranlassung, vom Ölbaum zu reden, dann wird bei der Beschreibung der Rübe und der Darstellung ihrer Verwendung zuletzt vom Zuckerrohr gesprochen. Diese Art der Gruppierung bewahrt zugleich vor Systemreiterei. Schließlich ist es wohl richtig, daß es nirgends mehr und bessere Veranlassung giebt, Abbildungen von fremden Pflanzen (und Tieren) vorzuzeigen und kurz von ihrer Bedeutung, ihrem Nutzen und Schaden u. s. w. zu reden als in der Geographiestunde. Im biblischen Geschichtsunterricht aber eine vollständige Naturgeschichte der Pflanzen und Tiere des heiligen Landes zu geben, verrät eine gänzliche Verkennung der Aufgabe des Religionsunterrichtes.

geeigneter Weise (in Spiritus, durch Trocknen, Pressen ꝛc.) aufzubewahren, um später ein möglichst vollständiges Tier-, Entwickelungs- oder Pflanzen-Familienbild geben zu können.

Woche.	Sommer.
	Erstes Jahr.
1	Amaryllisgewächse: Schneeglöckchen 3—4, Frühlings-Knotenglöckchen (Leucojum vernum) 3—4.
2	Hahnenfußgewächse: Leberblümchen 3—4, Kuhschelle 3—5, Buschwindröschen 4—5, Frühlings-Adonis 4—5, Scharbock 4—5, Sumpfdotterblume 4—6, goldgelber Hahnenfuß 4—5, Mäuseschwanz 5—6, knolliger Hahnenfuß 5—7, scharfer Hahnenfuß 5—8, Rittersporn 6—9.
3	Steinbrechgewächse: Milzkraut 4—5, knolliger Steinbrech 4—6.
4	Kreuzblümler: Hungerblümchen 3—5, Wiesenschaumkraut 4—5, gemeiner Kohl 4—5, Sommer- und Winterrübsen 4 u. 8, Sommer- und Winterraps 4 u. 7—8, Rauke 5—9, Acker-Täschelkraut 5—8, Goldlack 5—6, Brunnenkresse 6—9, Schotendotter 6—9, gemeiner Dotter 6—7, Kresse 6—7, Ackerrettich 6—9.
5	Mohngewächse: Klatschrose 5—7, Schöllkraut 5—8, Ackermohn 6—7.
6	Schmetterlingsblütler: Besenstrauch 5—6, Goldregen 5—6, Blasenstrauch 5—6, Robinen 5—6, Wiesen-Platterbse 5—6, Schotenerbse 5—7, Ginster 5—7, Schneckenklee 5—9, Hornklee 5—9, bunte Kornwicke 5—8, Esparsette 5—7, Zaunwicke 5—7, Saatwicke 6—7, Saubohne 6—7, Wundklee 6—7, Hauhechel 6—8, Feld-Steinklee 6—8, Wiesenklee 6—9, Vogelwicke 6—8.
7	Geisblattgewächse: Moschuskraut (Adoxa mosch.) 3—4, gemeiner Holunder 5—6, Jelängerjelieber 5—6.
8	Heidelbeergewächse: Heidelbeere 5—6, Preißelbeere 5—6.
9	Gräser: Roggen 5, Ruchgras 5—6, Flattergras 5—7, Fuchsschwanz 5—7, weichhaariger Hafer 5—6, Perlgras 5—6, Zittergras 5—6, Rispengras 5—7, Schwingel 5—6, Mais 6—7, Lieschgras 6—7, Windhalm 6—7, Schmiele 6—8, Wiesenhafer 6—7, Knaulgras 6—7, Kammgras 6—7, Trespe 6—7, Weizen 6—7, Gerste 6—7, Lolch 6—9, Hirse 7—9, Schilf 7—8, Hafer 7—8, Rohr 8—9.
10	Lindengewächse: Linde 6—7.
11	Rosengewächse: Frühlings-Fingerkraut 4—6, Erdbeere 5—6, Himbeere 5—8, Gänse-Fingerkraut 5—7, Hundsrose 6, Sumpf-Spierstaude 6—7, gemeine Nelkenwurz 6—7, Brombeere 6—8, Odermennig 6—8.
12	(Wiederholung.)
13	Korbblümler: Huflattich 3—4, Gänseblümchen 1—12, gemeines Kreuzkraut 1—12, Löwenzahn 4—9, zweihäusiges Ruhrkraut 5—6, echte Kamille 5—7, weiße Wucherblume 5—7, Bocksbart 5—7, Habichtskraut 5—9, Berufskraut 6—9, Wiesen-Alant 6—8, Schafgarbe 6—9, gelbe Wucherblume 6—9, Arnika 6—7, Kratzdistel 6—8, Flockenblume 6—9, Kornblume 6—8, Garten-Gänsedistel 6—9, doldiges Habichtskraut 6—9, Goldrute 7—9, Immortelle 7—8, Wermut (Beifuß) 7—8, Klette 7—9, Cichorie 7—8, Zweizahn 8—9, Sonnenrose 8—9.
14	Doldengewächse: Kümmel 5—6, Petersilie 6—8, Hundspetersilie 6—9, Bärenklaue 6—9, Möhre 6—9, Kälberkropf 6—7, Wasserschierling 7—8, Sellerie 7—8, Dill 7—8, gefleckter Schierling 7—8.
15	Dickblattgewächse: Scharfe Fetthenne 6—7, Hauslauch 7—8.
16	Glockenblumengewächse: Rapunzel 5—7, rundblätterige Glockenblume 5—9, Berg-Jasione 6—8.
17	Lippenblümler: Gundelrebe 4—6, Taubnessel 4—9, Wiesensalbei 5—7, Goldnessel 5—6, Günsel 5—7, Thymian 6—9, Ziest 6—8, Brunelle 6—8, Minze 7—8, Wolfsfuß 7—8, Hohlzahn 7—9, Helmkraut 7—9.

Woche.	Sommer.
18	Nachtschattengewächse: Tollkirsche 6—7, Bilsenkraut 6—8, bittersüßer Nachtschatten 6—8, schwarzer Nachtschatten 6—9, Teufelszwirn 6—9 Stechapfel 6—9.
19	Knöterichgewächse: Gemeiner Ampfer 4—7, Wiesen-Knöterich 5—7, Vogelknöterich 7—9, Wasserpfeffer 7—9, Buchweizen 7—8.
20	Bärlappgewächse: Bärlapp 6—8. — Schwämme. (Wiederholung.)
	Zweites Jahr.
1	Veilchengewächse: Viola odorata 3—5, Viola hirta 4—5, Viola canina 4—5, Viola mirabilis 4—5, Viola tricolor (Stiefmütterchen) 5—9.
2	Schachtelhalmgewächse: Gemeiner Schachtelhalm 3—4.
3	Mandelgewächse: Schwarzdorn 4—5, Pflaume 4—5, Süß- und Sauerkirsche 4—5, Faulbaum 5.
4	Erdrauchgewächse: Lerchensporn 4—5, Erdrauch 5—9.
5	Taubenkropfgewächse: Gemeine Licht- oder Pechnelke 5—6, Kuckucks-Lichtnelke 5—7, Tag-Lichtnelke 5—6, Abend-Lichtnelke 6—9, Kornrade 6—7, Stein- oder Kartäusernelke 6—9, Garten-Klebnelke 6—8.
6	Rosengewächse: Frühlings-Fingerkraut 4—6, Gänse-Fingerkraut 5—7, Erdbeere 5—6, Himbeere 5—8, Hundsrose 6, Odermennig 6—8, Brombeere 6—8, Gemeine Nelkenwurz 6—7, Sumpf-Spierstaude 6—7.
7	Liliengewächse: Gelber Goldstern 4—5, Bärenlauch 4—5, Einbeere 5, Maiblume 5, Schattenblume 5—6, Tulpe 5, Türkenbund 5—6, Graslilie 5—6, Spargel 6—7.
8	Ölbaumgewächse: Esche 4—5, Flieder 5—6, Liguster 6—7.
9	Wolfsmilchgewächse: Bingelkraut 4—5, Cypressen-Wolfsmilch 4—5, scharfe Wolfsmilch (esula) 5—7, Sumpf-Wolfsmilch 5—6, rundblättrige Wolfsmilch 6—8, Sonnenwend-Wolfsmilch 7—9.
10	Knabenkrautgewächse: Gemeines Knabenkraut 4—6, geflecktes Knabenkraut 6, zweiblättrige Kuckucksblume (Platanthera bif.) 6—7.
11	Kreuzblümler: s. Woche 4 des ersten Jahres.
12	(Wiederholung.)
13	Nesselgewächse: Rüster 3—4, Platane 5, Hopfen 7—8, kleine Nessel 6—10.
14	Froschlöffelgewächse: Pfeilkraut 6—7, Froschlöffel 7—8.
15	Rötengewächse: Waldmeister 5—7, gemeines Labkraut 5—8, echtes Labkraut 6—8, kletterndes Labkraut 6—9.
16	Heidekrautgewächse: Gemeine Heide 7—8, Sumpf-Glockenheide (Erica tetr.) 7—8.
17	Lippenblümler: s. Woche 17 des ersten Jahres.
18	Gänsefußgewächse: Guter Heinrich 4—8, Gartenmelde 7—8, Runkelrübe 7—9, Gänsefuß 7—9.
19	Malvengewächse: Gemeine Malve 6—9.
20	Farnkrautgewächse: Engelsüß 6—7, Schildfarn 7—8, Streifenfarn 7—8, Adlerfarn 7—9. — Schwämme. (Wiederholung.)
	Drittes Jahr.
1	Stachelbeergewächse: Stachelbeere 4—5, Johannisbeere 4—5.
2	Weidengewächse: Salweide 3—4, Korbweide 4, Zitterpappel 4.
3	Alsinengewächse: Vogelmiere 1—12, Spurre 3—5, Ackerspark 6—8, Feld-Hornkraut 4—6.

Woche.	Sommer.
4	Himmelschlüsselgewächse: Schlüsselblume 4—5, Sumpf-Hottonie 5—6, Lysimachie 6—8, Gauchheil 6—9.
5	Näpfchenfrüchtler: Hasel 2—3, Weißbuche 4—5, Eiche 5, Buche 5, Kastanie 6.
6	Apfelgewächse: Birnbaum 4—5, Apfelbaum 5, Weißdorn 5—6, Eberesche 5—6.
7	Zapfenfrüchtler: Lärche 4—5, Kiefer 5, Fichte 5, Tanne 5.
8	Boragengewächse: Lungenkraut 3—5, Acker-Steinsame 4—6, Hundszunge 5—7, Ochsenzunge 5—7, Beinwurz 5—6, Sumpf-Vergißmeinnicht 5—7, Acker-Krummhals 6—9, Natterkopf 6—7.
9	Hartheugewächse: Gemeines Hartheu oder Johanniskraut 6—8.
10	Schmetterlingsblütler: s. Woche 6 des ersten Jahres.
11	Hahnenfußgewächse: s. Woche 2 des ersten Jahres.
12	(Wiederholung.)
13	Korbblümler: s. Woche 10 des ersten Jahres.
14	Doldengewächse: s. Woche 14 des ersten Jahres.
15	Kardengewächse: Teufels-Abbiß 6—9, wilde Karden 7—8.
16	Gräser: s. Woche 9 des ersten Jahres.
17	Braunwurzgewächse: Gamander-Ehrenpreis 4—6, Feld-Ehrenpreis 4—9. dreiblättriger Ehrenpreis 4—6, epheublättriger Ehrenpreis 4—6, echter Ehrenpreis (officin.) 5—8, ährenblütiger Ehrenpreis 6—7, Gottesgnadenkraut 6—8, Fingerhut 6—8, Leinkraut 7—9, Löwenmaul 7—10.
18	Kreuzblümler: s. Woche 4 des ersten Jahres.
19	Enziangewächse: Bitterklee 4—5, Feld-Enzian 6—9, Deutscher Enzian 7—9, Tausendgüldenkraut 7—8.
20	Zeitlosengewächse: Herbstzeitlose 8—9. — Schwämme. (Wiederholung)

Woche.	Winter.		
	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Drittes Jahr.
21	Der Mensch. Knochenbau. Allgemeines von den Knochen.	Die Sinne: Der Tastsinn.	Knochenbau. Knochen. Kopf.
22	Spezielle Betrachtung des Kopfes (Pflege der Zähne).	Der Geschmack und der Geruch.	Rumpf und Gliedmaßen.
23	Spezielle Betrachtung des Rumpfes und der Gliedmaßen.	Das Gehör und das Gesicht.	Muskel- und Nervenbau.
24	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
25	Der Muskelbau (Turnen ꝛc.).		Die Verdauungswerkzeuge (Speisen, Mäßigkeit, Schlaf).
26	Der Nervenbau.	Allgemeine Bemerkungen über den menschlichen Körper: a) Altersstufen und Lebensdauer.	Blutumlauf und Atmen (Lungen- und Halskrankheiten).
27	Die Verdauungswerkzeuge (Speisen, Mäßigkeit, Schlaf).	b) Form-, Gewichts- und Höhen- oder Längenverhältnisse des menschlichen Körpers.	Gefühl, Geschmack und Geruch.

Woche.	Winter.		
	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Drittes Jahr.
28	Der Blutumlauf.	Einiges über Krankheiten und das Verhalten in denselben.	Gehör und Gesicht.
29	Das Atmen (Lungen- und Halskrankheiten).	Die Behandlung von Verunglückten.	Krankheiten, das Verhalten in denselben und die Behandlung von Verunglückten.
30	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
31	Einteilung der Tiere. Wirbeltiere. Säugetiere (Affen, Fledermäuse, Raubtiere).	Wirbeltiere. Säugetiere (Beuteltiere, Nagetiere, zahnlose Säugetiere).	Wirbeltiere. Säugetiere (Einhufer, Zweihufer, Vielhufer, Seehunde, Wale).
32	Vögel (Raubvögel, Klettervögel).	Vögel (Singvögel, Tauben, Hühner).	Vögel (Laufvögel, Sumpfvögel, Schwimmvögel).
33	Reptilien (Schildkröte, Eidechse), Fische (Knochenfische).	Reptilien (Schlangen), Fische (Knorpelfische).	Amphibien (Frösche), Fische (Knochenfische und Knorpelfische).
34	Gliedertiere. Insekten (Käfer, Schmetterlinge).	Gliedertiere. Insekten (Immen, Fliegen).	Gliedertiere. Insekten (Netzflügler, Gradflügler, Halbflügler).
35	Spinnen. Kruster. Würmer.	Spinnen. Kruster. Würmer.	Spinnen. Kruster. Würmer.
36	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
37	Bauchtiere. Weichtiere. Strahltiere. Pflanzentiere. Urtiere.	Bauchtiere. Weichtiere. Strahltiere, Pflanzentiere. Urtiere.	Bauchtiere. Weichtiere. Strahltiere. Pflanzentiere. Urtiere.
38	Mineralien. Brenze. Kohlenbrenze (Graphit, Steinkohle, Braunkohle, Torf).	Mineralien. Metalle. (Blenden, Glanze, Kiese).	Mineralien. Steine und Erden.
39	Harzbrenze (Erdpech, Erdöl, Bernstein), Schwefelbrenze (Schwefel).	Gediegene Metalle. Erze.	Salze.
40	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)

Litteratur*).

I. Zur Vorbereitung für den Lehrer.

a) Anthropologie:

Prof. Dr. Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers, neu durchgesehen von M. Zimmermann. (Leipzig, Keil. 60 Pf.)

Correus, Der Mensch. Lehrbuch der Anthropologie. (Berlin, Öhmigke. 1 M.)

Prof. Dr. Esmarch, Leitfaden für Samariterschulen in fünf Vorträgen. (Leipzig, Vogel. 1,50 M.)

b) Zoologie:

Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Tierkunde. Für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten, sowie zum Selbst-

*) Siehe auch die auf S. 360 u. 361 genannten Werke.

unterrichte. Mit zahlreichen Holzschnitten. (1. Kursus: Das Betrachten einzelner Tierarten. 4. Aufl. 1879. 255 S. [4,25 M.] — 2. Kursus: Vergleichen und Unterscheiden von Tierarten, die zu einer Gattung gehören. 3. Aufl. 1878. 399 S. [7 M.] — 3. Kursus: Familien, Ordnungen, Klassen, System. 2. Aufl. 1879. 494 S. [9 M.] — Leipzig, Brandstetter.)

Brehm, Tierleben, bearbeitet von Schödler. Volksausgabe in 3 Bänden. (Leipzig, Bibl. Institut. 27 M.)

Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte des Tierreiches. 3 Bde. (Gotha, Thienemann. 21,60 M.)

c) Botanik:

H. Wagner, Pflanzenkunde für Schulen. 1. u. 2. Kursus. (Bielefeld, Velhagen & Klasing. 3,60 M.)

Auerswald, Botanische Unterhaltungen zum Verständnis der heimatlichen Flora. Vollständiges Lehrbuch der Botanik in neuer und praktischer Darstellungsweise. Bearbeitet von Dr. Luerssen. (Leipzig, Mendelssohn. 9 M.)

Lenz, Das Pflanzenreich, bearbeitet von O. Burbach. (Gotha, Thienemann. 7,20 M.)

Dr. W. Medicus, Unsere eßbaren Schwämme. (Kaiserslautern, Gotthold. 60 Pf.)

d) Mineralogie:

Dr. Wilh. Runge, Die Mineralogie in der deutschen Volksschule. Erster mineralogischer Unterricht in Schule und Haus. (Breslau, Morgenstern. 1,20 M.)

Scholz, Das Wissenswürdigste aus der Mineralogie, herausgegeben von Leisner. 5. Aufl. (Breslau, Maruschke & Berendt. 75 Pf.)*)

e) Für alle drei Reiche:

Wagner, Entdeckungsreisen. I. In Haus und Hof. II. In der Wohnstube. III. Im Wald und auf der Heide. IV. In Feld und Flur. (Leipzig, Spamer. à 2 M.)

A. Hummel, Methodischer Leitfaden der Naturgeschichte für Volksschulen. In 3 Stufen. (1. Heft Tierkunde. [50 Pf.] — 2. Heft Pflanzenkunde. [40 Pf.] — 3. Heft Mineralienkunde. [20 Pf.] — Halle, Anton.)

Leunis, Schulnaturgeschichte. I.—III. Teil. (Hannover, Hahn. 10,80 M.)

Lehrbücher und Leitfäden von Eiben, Sprockhoff, Polack u. a.

II. Lehrmittel zur Veranschaulichung.

a) Anatomie:

Dr. A. Fiedler, Anatomische Wandtafeln für den Schulunterricht. 4 Doppeltafeln. I. Skelett, II. Muskelsystem, III. Eingeweide,

---

*) Lehrer Leisner in Waldenburg i. Schl. liefert auch Mineraliensammlungen.

IV. Nervensystem und Sinnesorgane. (Dresden, Meinhold & Söhne. 15 *M.*)

Prof. Dr. Bock, Anatomische Modelle. (Leipzig, bei Bildhauer Steger.)

b) Zoologie:

A. Lehmann-Leutemann, Zoologischer Atlas für den Schulgebrauch in 36 Tafeln, 88/66 cm. (Leipzig, Heitmann. à Tafel 1,50 *M.*)

Elßner, Tiertypen. Säugetiere 20 Tafeln. Vögel 13 Tafeln. Amphibien 7 Tafeln. Fische 5 Tafeln. Käfer 9 Tafeln. Immen 6 Tafeln. Schmetterlinge 6 Tafeln. Fliegen 2 Tafeln. Netzflügler und Gradflügler 5 Tafeln. Halbflügler 5 Tafeln. (Löbau i. S., G. Elßner. Die kolorierte Tafel 1 *M.*)

G. v. Schubert, Naturgeschichte des Tierreiches. (Eßlingen, Schreiber. 19 *M.*)

Leuckart und Nitzsche, Zoologische Wandtafeln. 1.—10. Lieferung. Tafel I—XXVII. Gr. à 66/140 cm. Kassel, Fischer. 64,50 *M.*)

Kurz, (5) Transparente Tafeln aus dem Gebiete der Mikroskopie. (1. Das nickende Glockentierchen. 2. Der braune Armpolyp. 3. Das kriechende Moostierchen. 4. Die gezüngelte Naïde. 2. Der gekränzte Hüpferling.) Gr. 58/59 cm. Mit erläuterndem Text. (Wien, Pichler. 7 *M*, auf Deckelaufzug 12 *M.*)

Burbach, Der einheimischen Vögel Nutzen und Schaden. Ein Tableau. Gr. 63/97 cm. Gebrochen mit Umschlag. (Gotha, Thienemann. 1 *M.*)

c) Botanik:

Zippel und Bollmann, Ausländische Kulturpflanzen in bunten Wandtafeln. (Braunschweig, Vieweg & Sohn. 24 *M.*)

Ahles, Botanische Wandtafeln. Die Lehre von der Gestalt der Zelle, der Gewebe und Blüte. 8 Blatt in Mappe mit erläuterndem Text. (Stuttgart, Eug. Ulmer. 7,20 *M.*)

— 4 Wandtafeln der Pflanzenkrankheiten. Vier Feinde der Pflanzen. (Mutterkorn. Rost des Getreides. Die Kartoffelkrankheit. Die Traubenkrankheit.) (Stuttgart, Eug. Ulmer. 10 *M.*)

Pilznachbildungen von Arnoldi und v. Löseke.

Es ist durchaus nötig, daß der Lehrer sich für die einzelnen Zweige des naturgeschichtlichen Unterrichtes selbst Sammlungen anlegt, z. B. Frucht-, Samen- und Blatt-, Käfer- und Schmetterlings-, Mineraliensammlungen, einige ausgestopfte Vögel besorgt u. s. w.

IV. Der Unterricht in der Naturlehre.

„Es handelt sich hierbei nicht etwa nur um eine kontemplative Ergötzung, sondern um Angelegenheiten, um das Glück, ja um die Wirkungsmacht des Menschen. Der Mensch, als Diener und Ausleger der Natur, wirkt und erkennt nur in dem Maße, als er die Naturordnung durch Experimente wirkend oder durch Beobachtung erfahren hat. Mehr weiß und vermag er nicht, denn keine Kräfte vermögen die Kette der Ursachen aufzulösen oder zu zerbrechen, noch wird die Natur anders besiegt als durch den Gehorsam gegen ihre Gesetze."

Baco von Verulam.

„In dem naturkundlichen Unterrichte der Schule mit einem oder zwei Lehrern sind die Schüler zu einem annähernden Verständnis derjenigen Erscheinungen zu führen, welche sie täglich umgeben.

In der mehrklassigen Schule ist der Stoff so zu erweitern, daß das Wichtigste aus der Lehre vom Gleichgewichte und der Bewegung der Körper, vom Schall, vom Lichte und von der Wärme, vom Magnetismus und der Elektricität zu geben ist, so daß die Kinder imstande sind, die gewöhnlicheren Naturerscheinungen und die gebräuchlichsten Maschinen erklären zu können."

Allgem. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

Die Naturgeschichte beschäftigt sich mit den Merkmalen und Erscheinungen der Naturkörper und teilt dieselben zur Erleichterung der Übersicht nach der Übereinstimmung ihrer wesentlichen Merkmale in besondere Gruppen ein (Naturreiche, Klassen, Ordnungen, Familien, Gattungen, Arten, Spielarten ꝛc.). Die Naturlehre dagegen beschäftigt sich mit der Erforschung der Naturgesetze, denen die Körper (organische wie unorganische) unterworfen sind.

Die Naturgeschichte ist für die Volksschule der leichtere Unterrichtsgegenstand, die Naturlehre dagegen der schwierigere. Dort sind die Erscheinungen vor Augen liegend, hier sind die Gesetze erst auf Grund vielfacher Beobachtungen zu suchen. Aus diesem Grunde ist es auch erklärlich, warum der Gedanke keinen Beifall gefunden und im Schulleben keine Wurzel geschlagen hat, den Unterricht in der Naturlehre schon in der Unterklasse oder doch mindestens in der Mittelklasse zu beginnen. Soll die Naturlehre nämlich ihren bildenden Einfluß auf die Schüler äußern, so muß sie zwar in den unteren und mittleren Klassen durch den gesamten Anschauungsunterricht vorbereitet werden; aber als eigentlicher Unterricht kann sie nur in der Oberklasse auftreten. Jede Verfrühung ist, wie alle Treibhauskultur, der Sache nicht dienlich und den Kindern nichts nütze. Ob aber der Lehrer bei seinem physikalischen Unterrichte in der Oberklasse die Früchte erzielt, die der Unterricht bringen soll, hängt wesentlich davon ab, ob und inwieweit er Herr des Stoffes und Herr der Methode ist. Wer etwas richtig lehren will, muß es auch richtig wissen. „Hier hilft das Tappen nicht; eh' man was Gutes macht, muß man es erst recht sicher kennen." Wenn darum der Lehrer erst vor der Lehrstunde einige notdürftige Brocken aus Büchern zusammenstoppeln muß und nicht imstande ist, aus dem Vollen zu schöpfen, dann wird er es in seinem physikalischen Unterrichte allerdings nicht weit bringen. Eine gute Seminarbildung einerseits und ein fleißiges Fortstudium anderseits sind die besten Mittel, den gerügten Übelständen vorzubeugen oder sie zu heben. Indes genügt doch die genaue Kenntnis des Stoffes allein noch nicht: es muß dazu noch ein zweites hinzukommen: die geschickte Handhabung der rechten Methode.

Auch auf dem Gebiete des physikalischen Unterrichtes hat es nicht an **methodischen Irrlichtern** gefehlt, die manchen Lehrer in den Sumpf der Verkehrtheit geführt haben. Zuerst wollte man formale Bildung erreichen und stellte deshalb Begriffe und Definitionen auf; man philosophierte und spekulierte über die Natur und plapperte nach, was andere vom Hörensagen oder aus toten Büchern hatten. Die allgemeinen Eigenschaften der Körper und die feurigen und wässerigen Lufterscheinungen spielten die Hauptrolle. Von Versuchen und Experimenten war nicht die Rede. Als dann die Methode des Definierens und Vordozierens, die dem Schüler zumutet, dem Lehrer alles aufs Wort zu glauben, Schiffbruch litt, kam die Forderung auf, man müsse die Lehren der Physik auf mathematischem Wege beweisen. Und nun wurde den Kindern die rätselhafte Hieroglyphenschrift mathematischer Formeln an die Tafel gemalt, von denen die Kinder nicht das mindeste verstanden, so daß sie ihre Teilnahmlosigkeit durch Gähnen kundgaben. Sobald man auch das Falsche dieser Methode erkannt hatte, kam sofort das andere Extrem aufs Tapet. Die Parole des Tages hieß: „Der physikalische Unterricht muß den Kindern interessant gemacht werden." Und nun gab man statt der früheren unverdaulichen Brocken einen nahrungslosen Brei von märchenhaften Anekdoten und ergötzlichen Kuriositäten. Der mit einem Dukaten vergoldete Reiter, der berühmte Kirschkern mit den 150 Gesichtern, das Cartesianische Teufelchen, der elektrische Puppentanz, das Ölkrüglein der Witwe 2c. spielten die Hauptrolle. Nun sehen und hören bekanntlich die Kinder solche Dinge gern, weil dadurch ihre Neugierde Befriedigung findet; man glaubte darum auch lange Zeit, man sei auf dem rechten Wege. Erst der neueren Zeit war es vorbehalten, die Methode auf naturgemäße Grundsätze zu basieren. Wir müssen hierbei besonders die Verdienste Crügers rühmend erwähnen. J. Crüger, welcher verschiedene Bücher über diesen Gegenstand geschrieben, hat die Angelegenheit in einer Weise in Ordnung gebracht, daß ihm jeder Schulmann zum besten Danke verpflichtet ist.

Crüger stellt den Bacoschen Generalgrundsatz an die Spitze: Der physikalische Unterricht muß notwendigerweise **auf Experimente gegründet** sein. Dieser Grundsatz entspricht zunächst der Entwickelungsgeschichte der Physik, die als Erfahrungswissenschaft nicht durch Theoretisieren, nicht durch anekdotenhaftes Dozieren, nicht durch Hineinkatechisieren des Wissens anderer entstanden ist, sondern die allein durch die Beobachtung, durch die unmittelbare Wahrnehmung zu einer Wissenschaft geworden ist. Das Kind muß deshalb angeleitet werden, bei jeder einzelnen Erscheinung nach dem Was, Wie und Warum zu fragen.

Die Methode des beobachtenden Anschauens, durch welche der Schüler zu genauem Verständnis des physikalischen Vorganges gelangen soll, kann nun aber nicht gedacht werden ohne Experimente, denn erst das Experiment stellt in der Schule den komplizierten Vorgang der Natur vor den Augen der Schüler einfach dar. Der Schüler hat im Experiment die Sache selbst und kann darum aus den beobachteten Vorgängen ermitteln, welches Gesetz diesem zugrunde liegt. Das Expe-

riment ist das Zwiegespräch des Menschengeistes mit der Natur. Der Mensch fragt, und die Natur antwortet. — Natürlich erfordert die knappe Zeit und die große Masse des Lehrstoffes, daß nur die Grundwahrheiten und Grundgesetze der Natur durch Fundamentalversuche zur Anschauung gebracht werden. Auch fordert die rechte Methode, daß man beim Experimentieren alle Künsteleien und spielenden Anwendungen vermeide; denn welchen Wert haben solche Versuche? Ebenso sind alle verwickelten Versuche und komplizierten Apparate fernzuhalten. Das teure Spiel mit glänzenden Apparaten in Gegenwart unaufmerksamer Kinder ist geradezu ein Unsinn. Man setzt ohne Not das Künstliche fürs Natürliche, das Zusammengesetzte fürs Einfache, das Seltene fürs Gewöhnliche. Es ist dieser Luxus aber auch geradezu schädlich, weil der Schüler dadurch zu dem Glauben veranlaßt wird, daß ohne teure und glänzende Apparate eine erfolgreiche Naturforschung gar nicht möglich ist. Mit komplizierten Apparaten verdirbt man den Kindern die Lust zum Forschen und verdeckt ihnen den klaren Überblick über den Vorgang. Die **einfachsten Versuche und Apparate** sind die besten, weil dabei die Kinder nicht allein sehen, sondern auch einsehen lernen. Wenn aber das Einfachste das Beste ist, dann brauchen wir in der Volksschule auch z. B. keinen kostbaren Pyrometer, sondern es muß uns ein glühender Bügelstahl genügen; wir brauchen keine Muschenbrockschen Adhäsionsplatten, sondern zwei Stücke Fensterglas 2c. Alle teuren Apparate sind überflüssig, weil sich alles an ganz einfachen Gegenständen zeigen läßt. Durch das Fensterschwitzen läßt sich z. B. die Entstehung des Taues verdeutlichen und erklären; durch das Aufsteigen der Dämpfe aus kochendem Wasser die Entstehung des Nebels und der Wolken, und durch die Tropfenbildung am darüber gehaltenen kalten Deckel die des Regens; durch das Brecheisen kann der Hebel, durch eine Schleuder die Zentrifugalkraft, durch die Knallbüchse der Luftdruck, durch Radiergummi und Spiralfedern die Elasticität, durch einen fallenden Stein die Schwerkraft 2c. veranschaulicht und erklärt werden.

Wie nun der Volksschullehrer überhaupt seinen Stolz darein setzen muß, mit den einfachsten Mitteln den größten Erfolg zu erzielen, so muß er auch den Knaben Anleitung geben, daß sich diese selbst Apparate fertigen. Der Knabe erhält durch eine derartige Thätigkeit eine nicht hoch genug zu schätzende Regsamkeit und ein aufmerksames Auge für die Dinge in der Welt. (Erinnerungen an Kepler, Franklin, Luther 2c.)

Was der Knabe angeschaut, beobachtet, scharf erkannt hat, hat er sodann **in präcisen Worten zum Ausdrucke** zu bringen. Es ist sehr unrecht, wenn der Lehrer die sprachliche Korrektheit und die Übung in dem mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke da außeracht läßt, wo sie nicht gerade im Vordergrunde steht, denn eine in die engste Beziehung zum Lehrgegenstande gesetzte Sprachbildung sichert den günstigen Erfolg für das Lehrfach am besten. Die mündliche und schriftliche Sprachübung fördert nicht allein den Zweck der Sprachlehre, sondern auch den Zweck der Naturlehre, wie der gesamten Geistesbildung überhaupt, und es sollte deshalb nie unterlassen werden, die sprachliche Korrektheit im mündlichen Gedankenausdrucke konsequent in den Vordergrund zu stellen.

Was schließlich die Auswahl des Stoffes anlangt, so ist neben dem formalen Zwecke der **praktische Gesichtspunkt**, d. h. die Rücksicht auf die Landwirtschaft und Industrie, auf Küche und Keller nicht außeracht zu lassen. Aus demselben Grunde ist an das Hauptsächlichste aus der Physik das Hauptsächlichste aus der elementaren Chemie anzureihen. Daß elementare Chemie in der Volksschule eine zu schwierige Sache sei, kann nur der behaupten, der von dem Wesen der Chemie nichts versteht.

Lehrplan für den physikalischen Unterricht.

(Der Kursus ist zweijährig.)

Erstes Jahr.

1. Von den Oster- bis zu den Sommerferien: Die Lehre von der **Wärme.** a) Die Erregung der Wärme durch Reiben, durch plötzliches Zusammenpressen, durch chemische Vorgänge und durch Sonnenstrahlen. b) Wirkungen der Wärme: α) Ausdehnung fester Körper durch Wärme. Ausdehnung tropfbarflüssiger Körper durch Wärme. Ausdehnung luftförmiger Körper durch Wärme. Das Thermometer nach Bestandteilen, Gebrauch und Geschichte. Die für unser Klima wichtige Ausdehnung des Wassers durch Kälte. β) Strömungen in Wasser und Luft. Die Zirkulation des Wassers und die Wasserheizung. Das Emporsteigen erwärmter Luft. Luftzug und Luftheizung. Die Winde, die Arten, ihre Entstehung. Die Zirkulation der ganzen Atmosphäre. γ) Das Schmelzen fester und das Verdampfen flüssiger Körper. Das Schmelzen. Gebundene (latente) Wärme. Verdunstungskälte. Das Kochen. Verzögerung und Beschleunigung des Kochens durch den geringeren oder größeren Luftdruck. Die Dampfbildung und die Dampfkraft. Der Papinianische Topf. Der Leidenfrostsche Versuch und die Feuerprobe Die Verdunstung. Beschleunigung und Verzögerung der Verdunstung. Witterungserscheinungen (Tau, Reif, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel). c) Die Verbreitung der Wärme. Die Leitung der Wärme durch feste, tropfbar-flüssige und luftförmige Körper. Gute und schlechte Wärmeleitung und deren praktische Anwendung (feuerfeste Schränke, Eiskeller). Ausstrahlung der Wärme (die Öfen und deren Konstruktion). Aufnahme und Zurückwerfung der Wärmestrahlen (verschiedene Farben der Kleiderstoffe 2c.).

2. Von den Sommer- bis zu den Michaelisferien: Die Lehre von den **tropfbar-flüssigen** Körpern. Beweglichkeit und Kugelgestalt kleiner Flüssigkeitsmassen. a) Der Druck einer tropfbaren Flüssigkeit auf den Boden eines Gefäßes (Realsche Extraktpresse). Allseitige Verbreitung des Druckes. Die wagerechte Oberfläche einer stillstehenden Flüssigkeit. Nivellierinstrument, Wasserleitung, Springbrunnen, artesische Brunnen. Adhäsionserscheinungen. Die Kapillarität oder Haarröhrchenanziehung. b) Der Druck eingetauchter Körper. Der Gewichtsverlust eingetauchter Körper. Archimedische Gesetze. Das Schweben, Sinken oder Steigen und das Schwimmen der Körper. Das spezifische Gewicht fester und flüssiger Körper. Aräometer. c) Die Bewegung fließender Gewässer und die Wellenbewegung. Die Geschwindigkeit. Wellenberg und Wellenthal. Das Wasser als bewegende Kraft. Die Wasserräder.

3. Von den Michaelis- bis zu den Weihnachtsferien: Die Lehre von den **luftförmigen** Körpern. a) Die Spannkraft verdichteter Luft. Das Mariottesche Gesetz. Taucherglocke. Verdichtungspumpe. Heronsball. b) Der Druck atmosphärischer Luft. Die Schwere der Luft. Lampen. Der Blasebalg und das Atmen. Das Saugen. Der Saugheber und die Saugpumpe. Das Barometer. Das Barometer als Wetterglas. Andere Erkennungszeichen kommender Witterung. Das Alberne der Kalenderprophezeiungen. Die Druckpumpe. Die Verbindung des Heronsballes mit der Druckpumpe: die Feuerspritze. Die Luftpumpe. Versuche.

4. Von den Weihnachtsferien bis zum Schlusse des Schuljahres: Die Lehre von den **festen Körpern.** Die Anziehungskraft der Erde und das Gewicht des Körpers. Der Schwerpunkt. Das Balancieren. Das Gleich-

gewicht. a) Die einfachen Maschinen. *α*) Der Hebel. Arten. Gleicharmige Wage und Schnellwage. Die mechanische Arbeit und das Maß für mechanische Arbeiten. Die goldene Regel der Mechanik. Die Rolle. Fester und beweglicher Flaschenzug. Das Rad an der Welle. *β*) Die schiefe Ebene. Die Gesetze der schiefen Ebene. Gleichgewicht. Die Reibung. Arten derselben. Anwendung der schiefen Ebene. Der Keil. Die Schraube, Benutzung derselben. b) Die Zwischenmaschinen. Zweck derselben. Die Leitungen und das Maß der Maschinen. Pferdekraft. Perpetuum mobile. Dreifacher Zweck der Zwischenmaschinen: *α*) Maschinen zur Regulierung der Bewegung. Das Schwungrad. Der Zentrifugalregulator. Das Pendel. (Elastische Federn.) Physikalische Individuen zur Repetition des Dagewesenen: Die Uhr — die Mühle (Mahl- und Schneidemühle). Die Dampfmaschine ꝛc.

Zweites Jahr.

1. Von Ostern bis zu den Pfingstferien: Die Lehre vom **Schall.** Die Entstehung des Schalles. Fortleitung des Schalles durch luftförmige, flüssige und feste Körper. Stärke und Geschwindigkeit des Schalles. Zurückwerfung des Schalles (Echo). Das Hauptsächlichste über die Entstehung der Töne. (Sirenen.) Musikalische Instrumente. Die menschliche Stimme und deren Pflege. Das menschliche Ohr und die Pflege desselben.

2. Von den Pfingst- bis zu den Sommerferien: Die Lehre vom **Licht.** Leuchtende und nicht leuchtende Körper. a) Die geradlinige Verbreitung des Lichtes. Die Entstehung des Schattens — Lage, Gestalt, Länge, Farbe des Schattens. Sonnen- und Mondfinsternisse. Die Geschwindigkeit des Lichtes. b) Die Zurückwerfung des Lichtes. Die Spiegel. Ebene Spiegel. Die Winkelspiegel und das Kaleidoskop. Hohlspiegel. Erhabene Spiegel. Die strahlende Zurückwerfung. Abend- und Morgendämmerung. c) Die Brechung des Lichtes. Brechungsgesetze. Die Brechung des Lichtes in den verschiedenen Linsen. Die Fata Morgana. Die Luftspiegelung. d) Das Sehen und die optischen Instrumente. Der Bau des Auges. Die Pflege des Auges. Weitsichtigkeit und Kurzsichtigkeit. Die Brillen. Die Lupe und das einfache Mikroskop. Der Guckkasten. Die Camera obscura. Laterna magica. Das Sonnen- und Gasmikroskop. e) Das farbige Licht. Das Glasprisma. Der Regenbogen. Haupt- und Mittelfarben (komplementäre Farben). Optische Täuschungen.

3. Von den Sommer- bis zu den Michaelisferien: **Die magnetischen und elektrischen Erscheinungen.** Der Magnetismus. Natürliche und künstliche Magnete. Das Hindurchwirken des Magnetes durch andere Körper. Die Pole des Magnetes. Gesetze der Anziehung und Abstoßung. Magnetische Verteilung. Das Magnetisieren. Magnetische Magazine. Der Erdmagnetismus. Die Magnetnadel und der Kompaß. Die Deklination (westlich und östlich). Die Inklination (südlich und nördlich). Die Elektricität. Die Reibungselektricität. Der elektrische Funke. Spinnewebenähnliches Gefühl. Phosphorähnlicher Geruch. Die Leitung der Elektricität. Leiter und Nichtleiter. Die Isolierung. Positive und negative Elektricität. Abstoßung und Anziehung. Der Elektrophor. Die Leidener Flasche. Die Elektrisiermaschine. Die Wirkungen der Reibungselektricität: mechanische Wirkungen — Lichterscheinungen — Wärmeerscheinungen — physiologische Wirkungen. Die atmosphärische Elektricität. Das Gewitter. Blitz und Donner. Blitzableiter. Verhaltungsmaßregeln beim Gewitter. — Die galvanische Elektricität. Entdeckung. Erregung. Voltasche Säule. Galvanische Kette und galvanischer Strom. Galvanische Batterie. Die Wirkungen derselben. (Glühen der Drähte, das Solarlicht — chemische Zersetzung.) Galvanoplastik. Das Verkupfern, Versilbern und Vergolden. — Der Elektromagnetismus. Der Telegraph Das Nordlicht.

4. Von den Michaelisferien bis zum Schlusse des Schuljahres: **Chemische Erscheinungen.** Der Sauerstoff. Entwickelung und Versuche. — Der Wasserstoff. Entstehung und Versuche. Knallgas. Platinafeuerzeuge. Der Luftballon und die Luftschiffahrt. — Der Stickstoff. Der Kohlenstoff. Arten der Kohlen. Eigenschaft und Benutzung derselben. Verbindung des Kohlenstoffes mit Sauerstoff (Kohlenoxydgas und Kohlensäure). Verbindung des Kohlenstoffes mit Wasserstoff (Leuchtgas — Grubengas). Die Gasbeleuchtung. Die Flamme. Das Brennen

Löschen, Rauchen. Die Lampen. — — Die Elemente. Metalle. Edle und unedle, leichte und schwere Metalle. Gewinnung und Anwendung derselben. Metalloide. (Siehe oben; außerdem Chlor, Jod, Schwefel, Säuren, Basen, Salze [Kochsalz]. Phosphor. Das Hauptsächlichste aus der organischen Chemie, insbesondere aus der Nahrungsmittellehre: Der Roggen und das Brotbacken. Die Speisen des Menschen (Fleisch, Eier, Kartoffeln 2c.). Die Getränke (Wasser, Bier, Wein, Essig, Kaffee 2c.). Die Gewürze und der Zucker. Fette, Öle, Harze (Seife). Technologisches. —

Einen anderen Lehrgang (mehr auf die Verbindung der Physik mit der Chemie Rücksicht nehmend) bietet Arndt in seinen „Materialien“ (Leipzig, Voß; 2 *M*). Das Buch ist sehr empfehlenswert!

Litteratur.

Zur Vorbereitung:

Dr. J. C. J. Crüger, Schule der Physik, auf einfache Experimente gegründet und in populärer Darstellung für Schule und Haus bearbeitet. (Leipzig, Körner. 7 *M*.)

— Grundzüge der Physik. Für die mittlere Lehrstufe. (Leipzig, Körner. 2,10 *M*.)

— Die Naturlehre für den Unterricht in den Elementarschulen. (Leipzig, Körner. 1 *M*.)

Postel, Laien-Chemie oder leichtfaßliche, an einfache Versuche geknüpfte Darstellung der Hauptlehren der Chemie für Gebildete aller Stände, insbesondere für Lehrer, Ökonomen und Gewerbtreibende. 6. Aufl. (Langensalza, Schulbuchhandlung. 3,75 *M*.)

Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher*).

V. Der Gesangunterricht.

„Einen Schulmeister, der nicht singen kann, den seh' ich nicht an.“ Luther.

1. Warum soll in der Volksschule gesungen werden? Wie beim Zeichenunterrichte der Volksschule keine Maler, so sollen auch beim volksschulmäßigen Gesangunterrichte keine Tonkünstler gebildet werden. Der Grund, weshalb der Gesang unter die Unterrichtsgegenstände der Volksschule aufgenommen ist, ruht also nicht in einer spezifisch beruflichen Bildung, sondern hat allgemeinere Zwecke. In erster Linie steht die Liebe zum Gesange. Die Liebe zum Gesange ist dem Menschen gleichsam angeboren. Wir finden darum auch die Tonsprache als die überall gleiche Sprache der Völker im heißen Süden wie im kalten Norden, weit hinten in Asien, wie drüben in der neuen Welt. Die alten Sagen von Orpheus, dessen Gesang die Stürme stillte und den Pluto rührte, — von Amphion, der durch die Kraft seiner Gesänge die Steine in Bewegung setzte, — von Arion, der sich durch den Gesang das

---

*) Eine Sammlung naturwissenschaftlicher Aufsätze auch aus anderen Gebieten der Naturwissenschaften. (Vgl. Kehr u. Kriebitzsch, Lesebuch, Bd. I.)

Leben rettete: jene uralten Sagen haben noch heute eine tiefe Wahrheit. Der Mensch bedarf des Gesanges! Darum lauscht schon das zarte Kind mit Entzücken den Liedern der Mutter, und es leuchtet ihm die Freude aus den Augen, wenn eine einfach-schöne Melodie sein Ohr berührt. Insbesondere singen die Kinder gern in der Schule. Diese Erscheinung hat zum Teil wohl ihren Grund in der Gemeinsamkeit, welche der Gesang um die Klasse schlingt. In den meisten anderen Unterrichtsgegenständen steht der Schüler für sich allein da; im Gesangunterrichte aber fühlt er den Segen des vereinten Wirkens. „Ein Chor ist gleichsam schon eine Gesellschaft Brüder; das Herz wird geöffnet, und die Menschen fühlen im Strome des Gesanges sich eine Seele und ein Herz“ (Herder). Dazu kommt noch das andere: Die Musik ist die Sprache des Gefühles. Wie sich im Worte der Gedanke verkörpert, so im Tone die Empfindung. Wie aber der **Gesang der musikalische Ausdruck des Gefühles** ist, so weckt und erzeugt er auch in der Seele anderer die entsprechenden Gefühle. Ein heiterer Sinn singt, und ein heiterer Gesang macht froh; ein ernster Trauergesang versetzt uns in Wehmut; ein schwungvolles Festlied begeistert die Seele, und ein erhabener Kirchengesang trägt auf den Schwingen der Andacht das Herz himmelan. Das ist ja das Eigentümliche des Gesanges, daß er nicht bloß dem Schönen dient, sondern durch das Schöne auch zum Guten führt. Wollte man also die Musik und namentlich den Gesang aus der Schule verbannen, so würde man eines der bedeutsamsten Bildungsmittel des Gemütes und des Geschmackes verlieren, und von einer harmonischen Menschenbildung würde dann nicht mehr die Rede sein können.

Den Haus-, Volks- und Kirchengesang in seiner edlen, volkstümlichen und sittlichen Gestalt in entsprechender Weise auszubilden; den Sinn der Jugend für das Reich der Töne zu fördern und die Stimmorgane zu befähigen, die im Herzen wohnenden Gefühle durch wohllautenden, würdigen Gesang zum reinen und unverfälschten Ausdruck zu bringen: das ist die **Aufgabe des Gesangunterrichtes** in der Volksschule, selbst in der kleinsten Dorfschule. Gerade in unserer Zeit, in welcher die einseitige Kultur des Verstandes und die materiellen Interessen des Lebens den Sinn für das Schöne und Ideale zu ersticken drohen, so daß alles Sinnen und Trachten, Haschen und Jagen darauf ausgeht, jenes „Metall“ zu erobern, das schon von den Israeliten des Alten Bundes in Gestalt des Kalbes umtanzt wurde: gerade in dieser unserer Zeit thut es not, das Banner der Kunst hoch zu halten und durch das Ideale und Humane für das Ideale und Humane zu wirken. Unser deutsches Volk hat ja vom Herrgott die Kunst des Gesanges, welche den größten und innigsten Einfluß auf den Menschen ausübt, in so reichem Maße erhalten, daß es in seiner Sangeslust und Sangesfreudigkeit Größeres zu leisten imstande ist als irgendein anderes Volk des Erdbodens*). Die poetische Gewalt des Gesanges der deutschen Stammes-

*) In vortrefflicher Weise sind die Gedanken in dem höchst lesenswerten Schriftchen von Schäublin durchgeführt: „Über die Bildung des Volkes für Musik und durch Musik“ (Basel, C. Detloff, 1865.) Einzelne der obigen Sätze sind dem genannten Buche entlehnt.

genossen hat sich besonders im letzten französischen Kriege gezeigt, den das französische Volk liedlos geführt hat. Nach alledem aber ist es erklärlich, daß wir mit vollem Herzen in die Worte des verstorbenen Goltzsch einstimmen: „Auf den Gesangunterricht kann kaum ein zu großer Wert gelegt werden; er gehört zu den Unterrichtsgegenständen, durch welche die Schule am tiefsten; fruchtbarsten und nachhaltigsten auf die Volksbildung einwirken kann und soll.“ „Durch das Sehen tritt der Mensch in die Welt, durch das Hören tritt die Welt in den Menschen“, sagt Oken.

Wenn aber die Volksschule im Gesangunterrichte nicht allein den Kunstgenuß, sondern durch die Kunstübung auch die Kunstfertigkeit fördern soll, dann ist die Frage nach der Auswahl der Gesänge nicht ohne pädagogische Wichtigkeit. Also:

2. **Was soll gesungen werden?** Die Antwort auf diese Frage lautet: Volkslieder und Kirchenlieder!*)

a) **Volkslieder.** Das Volkslied in seiner natürlichen Schönheit und Unbefangenheit entspricht dem Charakter der Volksschule am besten. Das Volkslied ist frei von gemachter Absichtlichkeit, von unmelodischem Schwulste und von phrasenhafter Rhetorik. Die echten Volkslieder sind Lieder von wundersamer Innigkeit und gewaltiger Kraft, einfach und lieblich, rührend und edel, die edelsten Tugenden des deutschen Volkes darstellend. Im deutschen Volksliede liegt des deutschen Volkes Freude und Leid, Liebe und Haß, Jubel und Schmerz, Stolz und Demut. „Das Volkslied“, sagt A. B. Marx, „ist die Unsterblichkeit der Musik. Es ist ewig dasselbe, wenngleich es in seiner Ausprägung nach Zeit und Art wechselt. Es gehört der grauesten Vergangenheit an, wie der blühenden und bestaubten Gegenwart, und ist zugleich die eigentliche Zukunftsmusik. Es ist die unantastbare Musik von Gottes Gnaden, und sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und alle Zeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurücklegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens. Die Volksstimmung — die Stimmung jedes Volkes für sich und in jedem seiner Lebensmomente, in jeder Richtung seines Gemütes — das ist der Grundgehalt des Volksliedes.“ — Weil das Volkslied aus dem Volke selbst hervorgegangen ist, darum weiß man auch nie, welchen Anteil der Einzelne im Volke an der Entstehung des Volksliedes hat, d. h. wer das Volkslied gedichtet und wer die Melodie

---

*) „In dem Gesangunterrichte wechseln Choräle und Volkslieder ab. Ziel ist, daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigentum innehabe.“ **Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.**

„Es geht die Forderung, daß die Kinder 60 Choralmelodieen lernen sollen, weit über das Maß dessen hinaus, was in der Volksschule erreicht werden kann.“
Ministerialverfügung v. 24. Februar 1874.

komponiert hat, — vielleicht ein fröhlicher Handwerksbursche, ein fahrender Schüler, ein junger, tapferer Landsknecht, ein treues, deutsches Mädchen u. s. w., jedenfalls aber ein unverfälschtes Kind des deutschen Volkes, in dessen Geist sich der Geist des deutschen Volkes wiederspiegelt*). Dem Volkslied ist Kunst und Natur eins, und nur den größten unserer Tonkünstler ist es möglich gewesen, die Kunst der Natur des Volkes nachzuahmen. Nach alle dem hat die deutsche Volksschule allen Grund, diese alten, schönen, edlen Volkslieder als einen teuren Schatz zu bewahren und jene einfachen, schlichten, aber innigen und sinnigen Lieder immer wieder aufs neue auf die künftigen Geschlechter zu vererben.

Außer den Volksliedern können in der Volksschule auch **volkstümliche Lieder** gesungen werden. Die volkstümlichen Lieder unterscheiden sich von den Volksliedern dadurch, daß die letzteren aus dem Geiste des Volkes hervorgegangen sind, daß dagegen jene erst in den Geist des Volkes hineingebracht werden. Die Dichter oder Verfasser volkstümlicher Lieder kennt man, die Dichter oder Komponisten der Volkslieder aber kennt man nicht. So sehr man sich zu freuen hat, wenn Lieder, wie z. B.: „Es ist bestimmt in Gottes Rat" — „die Lorelei" — „Morgenrot" ꝛc., im Volke gesungen werden, so sehr soll man sich hüten, jedes Lied, das eine Zeit lang vom „Pöbel" gesungen und dessen Melodie auf den Straßen von den Schusterjungen gepfiffen wird („Ach, ich bin so müde"), für ein volkstümliches Lied zu halten. Über die Volkstümlichkeit eines Liedes kann am sichersten die Dauer des Liedes entscheiden. Leichte Ware kommt und vergeht; was aber inneren Wert hat, bleibt und besteht.

Hört man in manche Schule hinein, dann macht man leider die Erfahrung, daß man für das Volkslied keinen Platz und keine Zeit hat, weil man an die Stelle desselben fade, triviale Schullieder treten läßt, Lieder, die ein eitler Lehrer nach Tische zu Dutzenden komponieren kann. Den Freund des Volkes und des Volksgesanges muß diese Erscheinung mit tiefer Wehmut erfüllen. Glücklicherweise widerstrebt die reine Kindesnatur mit aller Macht und Gewalt der Unnatur jener nichtsnutzigen Schullieder, so daß alle Lehrerarbeit Zeitverschwendung ist. Frage doch nach, ob die Kinder jene von unberufenen Dichtern und Komponisten eigens für die liebe Jugend gemachten Lieder, bei welchen das Kindische mit dem Kindlichen auf eine so traurige Weise verwechselt ist, gern singen. Frage doch nach, ob die Kinder jene Lieder, die in manchen Liederbüchern, Liederblüten, Liederklängen, Liederquellen, Liederhallen, Liederschätzen, Liedersträußen, Liedergärten ꝛc. von den Buchhändlern um ein Billiges dargeboten werden, auch außer der Schule singen! Frage doch nach in den Häusern, wenn die Mädchen sich in den Winterspinnstuben bei der traulichen Lampe in fröhlichem Kreise versammeln,

---

*) Vgl. Vilmars „Litteraturgeschichte" über das Volkslied. — „In den Volksliedern", sagt Heinrich Heine, „liegt ein sonderbarer Zauber." Die Kunstpoeten wollen diese Naturerzeugnisse nachahmen, in derselben Weise, wie man künstliche Mineralwässer verfertigt. Aber wenn sie auch durch chemischen Prozeß die Bestandteile ermitteln, so entgeht ihnen doch die Hauptsache, die unzersetzbare, sympathetische Naturkraft.

bei den Kirmsen, wenn die jungen Burschen sich lustig halten, an den stillen Sommerabenden, wenn jung und alt nach des Tages Last und Hitze vor der Hausthür sitzt, — frage nach, ob diese gemachten und mühsam eingelernten Lieder im Volke Wurzel schlagen und ob sie aus den Herzen herausschallen in Wald und Feld. Du wirst die Erfahrung machen, daß weder der Bauer hinter dem Pfluge, noch der Hirt bei der Herde, noch das Volk unter der Linde die Lieder anstimmen. Es ist still von ihnen in Haus und Straße, in Feld und Wald. So sehr man sich freuen kann, daß jene Schullieder im Volke keine Wurzel schlagen, so sehr ist es zu beklagen, daß da, wo die Schule nicht den edlen Samen des Volksliedes in das Herz der Jugend säet, die gemeinen Zotenlieder und unsauberen Gassenhauer als wildwachsendes Unkraut sich zeigen. Diese Erfahrung mag wohl auch unseren Hentschel bestimmt haben, den Volksliedern so warm das Wort zu reden. „Ich beharre", sagte er, „bei dem Satze, daß von der Zeit an, wo der Mensch überhaupt singt, er in den Kreis unserer wahren, nicht gemachten, sondern gewordenen Lieder eingeführt werden muß."

Die wichtigste Forderung muß freilich auch bezugs der Volkslieder die sein, daß die Lieder nach Text und Melodie vorzüglich sind. „Das Beste ist für Kinder gut genug." Nicht nur im Moment der Einübung müssen die Lieder durch ihre Poesie eine Macht auf das Kind ausüben, sondern sie müssen auch eine Mitgabe fürs Leben bilden. Was an sich wertlos ist, kann niemals den Kunstsinn bilden. Wo man gute Volksmelodieen hat, zu denen nur der Text nicht für die Schule paßt, muß man sich selbstverständlich nach einem anderen Texte umsehen. Es hat dies nichts Bedenkliches, sobald das Gedicht sittlichrein ist und der Text dem Wesen der Melodie entspricht. Nur hüte man sich, Melodieen zu wählen, zu welchen ursprünglich schlechte Texte (Zotenlieder) gehören. Gewöhnlich kommt mit der Melodie auch der Originaltext in Aufnahme, und die Schule setzt sich dadurch dem Verdachte aus, dem Schlechten Vorschub geleistet zu haben. Unter allen Umständen ist es aber richtig, daß das, was für Erwachsene gut ist, deshalb noch nicht für Kinder gut ist; dagegen ist es wahr, daß ein Kindeslied niemals schön ist, wenn es nicht auch von Erwachsenen mit Anteil gesungen wird. Liebeslieder sind aus dem Schulunterrichte selbstverständlich auszuschließen; nur soll man nicht so zimperlich sein und etwa deshalb ein schönes Lied wegwerfen, weil der Ausdruck „Schätzchen" darin vorkommt. Ebenso wenig schadet es, wenn die Mädchen in den Oberklassen gemischter Schulen Knabenlieder mitlernen („Ich hatt' einen Kameraden" oder „Morgenrot").

Was die Vaterlandslieder anlangt, so verlangen diese markigen Rhythmus, kräftigen Ton, großen Chor und aufrichtige Begeisterung fürs Vaterland. Bei vaterländischen Festen oder größeren politischen Ereignissen in der Schule solche Lieder singen zu lassen, ist besonders für Knaben von sittlichem Werte, nur soll man mit den Vaterlandsliedern keinen Mißbrauch treiben, denn man ist deshalb noch kein Patriot, wenn man mit vollen Backen und kirschbraunem Gesichte das einige Deutschland anplärrt. Eigentümlich ist es jedenfalls, daß wir die Melodie

zu unserer Nationalhymne vom englischen Volke haben borgen müssen (God save the king).

b) **Kirchenlieder.** Des Kirchengesanges wunderbare Gewalt, seine innig-erbauende Kraft, seine hohe Majestät hat schon St. Ephrem empfunden, wenn er sagt: „Andächtiger Gesang kann auch steinerne Herzen in Thränen schmelzen; andächtig singen ist eine Beschäftigung der Engel.“ — Das Kirchenlied ist im vollsten Sinne des Wortes seiner Entstehung wie seiner Bedeutung nach das geistliche Volkslied. Es ist der Volksgesang der Christengemeinde, in dem jung und alt, arm und reich die religiösen Gefühle des Glaubens, des Gottvertrauens, des Trostes, des Dankes, der Liebe und der Erbauung ausdrücken. Im Choralgesange der Gemeinde liegt eine gewaltige Macht, und unsere Väter, die das geistliche Lied nicht allein im Gotteshause, sondern auch als Danklied auf dem Schlachtfelde und als Familienlied in den Häusern sangen, wußten den Wert des Kirchenliedes mehr zu schätzen, als dies in unserer poesielosen Zeit der Fall ist. Das eine steht fest, daß das Ereignis der Reformation nicht allein besungen, sondern thatsächlich auch ersungen worden ist, und daß noch heute die Vereinigung von Religion und Musik einen erhebenden Einfluß auf Gemüt und Herz auszuüben imstande ist. Wenn z. B. das Schutz- und Trutzlied der evangelischen Kirche „Ein' feste Burg ꝛc.“ angestimmt wird, oder wenn am Erntefest das „Nun danket alle Gott ꝛc.“ aus tausend Kehlen erschallt, da fühlt sich das Herz erhoben, und die Seele öffnet sich dem Göttlichen. Es wird darum auch zu allen Zeiten Pflicht der Schule sein, dem Kirchengesange seine Volkstümlichkeit zu sichern und dafür Sorge zu tragen, daß das Kirchenlied mehr und mehr mit dem Geiste unseres Volkes zusammenwachse.

Der Choralgesang in den protestantischen Kirchen Deutschlands ist entweder mensuriert (rhythmisch) oder nicht mensuriert. Während beim nichtmensurierten Choralgesange alle Töne von gleicher Länge sind, haben beim mensurierten (rhythmischen) Choralgesange die einzelnen Töne ungleiche Zeitdauer. Je nachdem der eine oder andere bei den Gottesdiensten in Übung ist, wird auch die Schule vorzugsweise den mensurierten (rhythmischen) oder den nicht mensurierten Choral zu pflegen haben. Die Versuche, dem rhythmischen Chorale zu einflußreicherer Stellung im Gottesdienste der Gegenwart zu verhelfen, sind jedoch fast überall gescheitert.

Nachdem wir im Bisherigen uns die Fragen beantwortet haben: Warum und was soll gesungen werden, gehen wir im Folgenden zur Beantwortung der dritten Frage weiter:

3. Wann soll gesungen werden?

Das Kind fühlt zum Singen schon in der frühesten Jugend Lust und Bedürfnis. Wie das Wiegenlied der Mutter das Kind in sanften Schlummer einlullt, so singt das kleine Mädchen der Puppe ein Schlummerlied. Spiel und Gesang sind die Elemente, in denen das Kind gedeiht, und der frohe Gesang begleitet darum den munteren Knaben auf allen seinen Wegen. Leider haben die meisten Eltern der

Gegenwart entweder nicht die Zeit oder nicht die Lust, den Tonsinn der Kinder innerhalb des Familienlebens weiter zu entwickeln. Um diese Lücke auszufüllen, müssen die Kleinkinderschulen, Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten stellvertretend als Helfer eintreten. So schätzenswert es aber ist, daß in diesen Anstalten der Gesang der Kinder gepflegt wird, so beklagenswert ist es, daß man dort oft nicht das rechte Maß im Singen hält und die Sache übertreibt. Wenn kleine Kinder stundenlang in einem engen, oft mit Staub erfüllten Raume zur Begleitung ihrer mimischen Spiele bis zur Ermüdung mit Singen beschäftigt werden, so ist es kein Wunder, wenn die Stimmorgane der Kinder frühzeitig verwüstet und die kindliche Freude am Gesange gründlich verdorben wird. Es trifft die Klage nicht alle Kleinkinderschulen; allein wir hielten die im einzelnen vorkommende Thatsache der Erwähnung für wert, weil der Erfolg des Gesangunterrichtes in der Volksschule zum großen Teile von der Sorgfalt der im Kreise der Familie oder der Kleinkinderschule gepflegten Stimmorgane abhängt.

Was die Volksschule anlangt, so kann sich diese nicht mit einem fakultativen Gesangunterrichte begnügen, sondern sie hat ihn als obligatorisches Lehrfach zu fordern. Anfangs darf selbstverständlich nicht eine volle Stunde auf den Gesang verwendet werden. Es genügen täglich 10 Minuten oder ¼ Stunde. Gut ist's dann auch allemal, wenn der Lehrer darauf hält, daß die Kinder während des Gesanges nicht sitzen, sondern stehen. „Kopf frei, Brust heraus!“ Eine Singübung früh oder Nachmittag in die erste Schulstunde zu legen, ist ebenso wenig wohlgethan, wie wenn man in stauberfüllter Schulluft zur Begleitung der sogenannten Freiübungen (Turnen) singen läßt. Wenn die Kinder mit aller Kraft den „Hochstoß“ ausführen und dazu aus voller Brust „Ich hatt' einen Kameraden“ singen müssen, so ist es kein Wunder, wenn Brust, Lunge und Stimme ruiniert werden. In späteren Jahren bedürfen diejenigen Knabenstimmen einer besonderen Schonung, welche in der Mutationsperiode begriffen sind. Am besten ist es, wenn man solche Knaben gar nicht singen läßt.

Die Volksschule kann sich nicht mit zwei Singstunden in der Woche zufrieden stellen, sondern hat dafür Sorge zu tragen, daß die frischen und frohen Klänge des Volks- und Kirchenliedes in die gesamte Schulwelt hinein- und in das Leben hinausklingen. Es muß darum zur Sitte gemacht werden, am Anfange und zum Schlusse jeder Schule einen Choral anzustimmen, sowie den **Gesangunterricht mit anderen Unterrichtsgegenständen und mit Schulfeierlichkeiten in Verbindung zu setzen.** Wo in der Religionsstunde, in der Lesestunde, in der Heimatskunde, im Geschichtsunterricht ꝛc. Gedanken anklingen, die in einem den Kindern bekannten Liede sich ausgesprochen finden, da soll der Gesang dieses Liedes dem Unterrichte erfrischend an die Seite treten und seine wunderbar belebende Wirkung auf Anschauung und Gesinnung der Kinder ausüben. An einem heißen Sommertage ein gemeinsames Lied mitten in die Stunde hineingesungen, macht auch den Schlafffsten wieder stark. Daß die Lieder sich nach den Jahreszeiten zu richten haben (z. B. im Frühlinge „Alle Vögel sind schon da“ u. s. w.),

bedarf hier wohl nur der Andeutung. — Auch bei der Feier von Schulfesten und Spaziergängen darf das Lied nicht fehlen. Wenn der Frühling ins Land kommt und ein frisch-frei-fröhliches Wanderleben in der Jugend erwacht, „wenn die Bächlein von den Bergen springen, die Lerchen jubeln hoch vor Lust", dann soll die Schule mit fröhlichen Wanderliedern gerüstet sein, um den Marsch zu verkürzen und das Gemüt zu erfreuen. Vorausgesetzt bleibt freilich immer, daß das, was in solchen Stunden gesungen wird, bereits das volle Eigentum des Kindes geworden ist, so daß der Gesang der Kinder keine andere Mithilfe des Lehrers beansprucht als höchstens die, daß er mit seiner Stimme den Gesang anhebt. Möge der Lehrer nun weiterhin nur auch dafür sorgen, daß der Gesang seiner Schüler nicht nach den Schuljahren verstummt, sondern daß der Schulgesang sich zum Haus-, Gesellschafts- und Kirchengesang erweitere und im Leben den ästhetisch bildenden und sittlichen Einfluß bringe, den man im Interesse der Volksbildung ihm wünschen muß. — Selbstverständlich kann der Lehrer zur Einwurzelung und zum Wachstum der Musik durch Gründung und Pflege guter Musikvereine sehr viel beitragen. Nur wäre es wünschenswert, wenn unsere Lehrer sich weniger der ausschließlichen Pflege der **Männerchöre**, sondern mehr der Bildung *gemischter Chöre* annähmen. Die Männerchöre haben — das ist nicht zu leugnen — manches *Gute*; allein die ihnen von der Natur gezogene Grenze ist so eng und darum so vielfach überschritten worden, daß sie dem Volksgesange und dem Volksliede mehr geschadet als genützt haben. Man braucht nicht der Deutschen Musikzeitung (Wien 1862, Nr. 14) zuzustimmen, welche sagt: „Die Liedertafeln sind Mörder der Männerkehlen, Verderber des guten Geschmackes, Beförderer der Eitelkeit, Hemmschuhe des gemischten Gesanges" ꝛc.; allein es ist eine Wahrheit, daß die Liedertafeln nicht bei der ursprünglichen Einfachheit des Volksliedes und des volkstümlichen Liedes geblieben sind, und daß sich zu der Sucht, möglichst schwierige Kompositionen aufzuführen, bei vielen Liedertafeln der Hang zu öffentlichen Produktionen gesellt hat, bei denen der Gesang nur das Aushängeschild, die Eitelkeit, das Bier oder das Tanzvergnügen aber die *Hauptsache* sind. „Singfeste und Schlingfeste reimen sich." Dazu kommen die Verirrungen mancher Liedertafeln, welche meinen, wunder was Großes geleistet zu haben, wenn sie den Schildaer Schützenmarsch, das Schneiderlein „Meck, meck", die Schweinsknöchelkantate, das Käferquartett, den Feinen Wilhelm, Großmutter will tanzen, Frau Bullerich und Frau Mullerich, den Heiratskonvent, die Froschkantate oder ein Lied von *Brummstimmen* u. s. w. aufführen. Sind denn solche fade Witze und gemeine Späße wirklich geeignet, für das Volk eine ästhetische, sittliche Nahrung und Kräftigung zu sein? Ist solch nichtsnutziges Zeug wirklich würdig, von *Männern* gesungen zu werden?*) Da lobe ich mir denn doch den **gemischten Chor**, welcher nicht allein wegen der Mannigfaltigkeit der Klangfarben vorteil-

*) Vgl. auch das Urteil von *Reißmann* in dessen Buch: „Das deutsche Lied" (Berlin, Guttentag; 6 ℳ).

haft gegen die enge Tonlage des Männergesanges absticht, sondern auch bei seinem größeren Tonumfange und bei seiner größeren Fülle, Kraft und Schönheit den Vorzug vor der Einseitigkeit des Männergesanges verdient und welcher, meines Wissens, nicht durch fade Späße sich so erniedrigt hat wie der Männerchor. Leider hat der gemischte Chor jetzt sein Hoheitsrecht verloren, er geht in Knechtsgestalt einher und steht am Markte des Lebens müßig, denn es hat ihn niemand gedinget. Sollte es denn aber nicht möglich sein, die Knaben und Mädchen, die Frauen und Jungfrauen, Jünglinge und Männer zu einem tüchtigen und einträchtigen Zusammenwirken zu gewinnen? Ist denn das Schillersche Wort ganz und gar vergessen:

„Nur wo das Strenge mit dem Zarten,
Wo Starkes sich und Mildes paarten,
Da giebt es einen guten Klang"?

Wäre es nicht der Mühe wert, wenigstens den Versuch zur Gründung gemischter Chöre zu wagen und dann von dem gemischten Chore in der Kirche von Zeit zu Zeit einen schönen vierstimmigen Choral, ein einfaches religiöses Lied singen zu lassen? Das wäre wahrhaftig besser als das ohrenzerreißende und nervenerschütternde Dideldumdei mancher Kirchenkantaten, von denen schon jener Bischof im Mittelalter sagte: „Lieber will ich einen Sack voll kleiner Ferkel hören als solche Kirchenmusiken."*)

4. Wann und wo aber auch gesungen wird, immer muß der Lehrer wissen, was zu einem guten Gesange gehört und welche Ansprüche in dieser Beziehung an ihn als Sänger und Gesanglehrer gemacht werden müssen. Wir kommen damit zu der Frage: **Was gehört zu einem guten Gesangsvortrage?** Die Antwort auf diese Frage ist mehrfacher Art: Zu einem guten Gesangsvortrage gehört nämlich a) ein gutes Auffassen und **schönes Lesen des Textes**. Der Gesang bekommt erst das rechte Leben, wenn Ton und Wort in das rechte Verhältnis zu einander gesetzt werden, und wenn sich Text und Melodie gegenseitig durchdringen und ergänzen. Beim Einüben der Gesänge ist immer das Wort das Erste, der Ton ist das Zweite. Es ist darum auch notwendig, daß der Text mit deutlicher, accentuierter Aussprache gelesen und mit gutem Rhythmus vorgetragen wird. Die Pflege der Sprache fördert die Bildung der Musik ganz wesentlich. Es ist nichts widerlicher, als wenn die Kinder statt des Textes „la la la" oder „hm hm hm" singen, oder wenn man vom Texte des Liedes auch nicht ein einziges Wort versteht, oder wenn die

---

*) „Viele Kirchenmusiken sind so jämmerlich, daß sich kein Mensch daran erbauen kann. Aber was kümmert uns die Erbauung! Kommt es nicht lediglich darauf an, daß wir sagen können: wir haben große Hymnen und Kantaten aufgeführt? Ist es nicht rühmlich genug, nicht umgeworfen zu haben? Wo steigt nicht übrigens der Respekt der Zuhörer, je Bedenklicheres der Chor zu hören giebt? Selbst das Umwerfen hat nichts zu bedeuten, wenn nur keiner aufhört; die Bauern stecken dann die Köpfe zusammen und sagen: ‚Nun kommt's gelehrt; es ist eine Fuge'." (Aus Diesterwegs Wegweiser.)

Sänger nach den ersten Strophen eines Liedes stumm werden und die Erklärung abgeben: „Wir können nur den ersten Vers.“ Was zur Erklärung des Sach- und Wortverständnisses nötig ist, kann mit ein paar Worten abgemacht werden; lange Reden sind dazu nicht nötig. Wird der Text zu Brei zermahlen und das Gedicht nicht er-, sondern zerklärt, so wird auch die Poesie desselben zermartert. Bezugs des Textes thut übrigens der Lehrer nicht das Beste durch die Erklärung, sondern durch ein musterhaftes Sprechen. Es wird in dieser Beziehung von Lehrern, die sich nicht überwachen und nicht beherrschen, viel und schwer gesündigt*). — Zum guten Vortrag gehört b) **edle Tonbildung und reine Intonation****). Die Tonbildung muß natürlich sein; das Singen durch die Nase, durch die Zähne, durch den Gaumen, das Tremulieren, das sogenannte Durchziehen der Noten 2c. muß vermieden werden. Die Mundstellung muß beim Singen oval, die Stimme voll sein. „Es ist ein großer Fehler“ — sagt Hentschel —, „wenn die Kinder nicht mit dem Tone herausgehen; denn ein zimperlicher, lispelnder und kraftloser Gesang wird nie rein.“ Laut singen ist ja übrigens nicht schreien. Laßt den Schüler die Töne gehörig halten, so kann er nicht schreien. Weder die Volkslieder, noch die Choräle können das schmachtende Pianissimo, noch das anschwellende Crescendo, noch das hinsterbende Decrescendo, noch das brausende Fortissimo vertragen. Eine sanfte, schöne und dem Texte angemessene Melodie, reine Intonation, Korrektheit und Präcision der Darstellung sind auch hier in erste Linie zu stellen. — Der gute Vortrag ist c) von der **richtigen Gliederung der Melodie und sinnvoller Atmung** abhängig. Die Gesetze, nach denen beim Gesange die Atmung in Anwendung kommt, beruhen auf den Regeln der Sprache. Es helfen dazu weniger weite und breite Erklärungen, als ein gutes Vormachen seitens des Lehrers, durch dessen Nachahmung der Schüler gewöhnt wird, die Melodie in richtiger Weise zu gliedern und zur rechten Zeit Atem zu holen. Das Prinzip der Anschauung und Nachahmung bis zu vollständiger Geläufigkeit hat auch im Gesangunterrichte seine Berechtigung. — d) Der gute Vortrag wird sodann wesentlich gefördert durch **häufiges Auswendigsingen.** Der Sänger kann nur erst dann seine volle Aufmerksamkeit auf den Vortrag des Gesanges richten, wenn der Text und die Melodie fest im Gedächtnisse sitzen. Der Lehrer wird darum wohlthun, wenn er sich beim Einüben der Gesänge nicht übereilt und ihre Zahl nicht zu hoch bemißt. Lieber wenige einfache und schöne Volkslieder jahraus und jahrein bis zur Unverlierbarkeit eingeübt (und

*) Ein kleines Mädchen sang in einem Frühlingsliede, welches es in der Schule gelernt hatte: „Ein Mohr aus seiner Hülle drängt sich der junge Halm“, und als man ihm sagte, es hieße: „Empor aus seiner Hülle 2c.“, so erwiderte es, das müsse doch wohl der Lehrer am besten verstehen. — Ein andermal antwortete ein Knabe auf die Frage, was in der Schule gesungen worden: „Der Kronleuchter!“ — so hatte er nämlich das Wort „Tonleiter“ verstanden.

**) Die Intonation ist abhängig von der Melodik (Höhe und Tiefe des Tones), von der Rhythmik (Länge und Kürze des Tones) und von der Dynamik (Stärke und Schwäche des Tones).

zwar jedes Jahr dieselben!), als eine zu große Zahl Gesänge, welche die Schüler nie richtig und nie schön singen lernen und die darum für das spätere Leben nicht den mindesten Wert haben. Nur bei Berücksichtigung dieser Forderungen wird der Schulgesang das, was er werden soll: ein Lebensgesang.

Aus dem allen geht hervor, daß ein Gesanglehrer, der in seiner Schule etwas Tüchtiges leisten will, nicht allein feinen Geschmack und bedeutendes Geschick, große Umsicht, eine anregende Energie, sondern auch eine gute Stimme haben und gut singen können muß*). Teils zur Schonung seiner Stimme, teils zur Erzielung einer reinen Intonation ist es aber nicht allein wünschenswert, sondern es ist auch notwendig, daß er beim Gesangunterrichte eine **Geige** benutzt. Die Geige ist vor allen anderen musikalischen Instrumenten zur Einübung der Gesänge geeignet, weil ihre Tonhöhe und Klangfarbe der jugendlichen Stimme entspricht, die verschiedensten Empfindungen auf ihr zum klaren Ausdrucke gebracht werden können und ihr Gebrauch weder die Übersicht über die Klasse noch die Schuldisziplin stört. Handelt es sich freilich um Einübung mehrstimmiger Gesänge, so ist dazu der Gebrauch eines Harmoniums besser, weil hierbei die Kinder neben der Melodie auch noch die Harmonie bekommen. — Leider fehlt es aber den meisten Volksschulen zur Beschaffung derartiger Hilfsmittel an Geld. Übrigens ist das Singen mit Begleitung nicht das Ziel, sondern nur der Weg zum Ziele. Das Beste ist erreicht, wenn die Schüler ohne Begleitung — a capella — rein und sicher singen.

e) **Choräle werden einstimmig, Volkslieder werden zweistimmig gesungen.** Im einstimmigen Choralgesange zeigt sich die Eintracht und Einheit der Gemeinde. Wie ein voller Strom wogt die Tonwelle des Chorales majestätisch dahin durch die Kirche. Sobald der Choral zweistimmig gesungen wird, klingt er dünn, und es fehlt ihm die Kraft und die Würde. Mit dem Volksliede ist es anders. Die waldhornartige, in Sexten und Terzen fortschreitende Begleitung des Volksliedes gehört zum Wesen desselben. Volkslieder werden darum im Volke auch stets zweistimmig gesungen, und man kann den Wert des Volksliedes sogar daran prüfen, ob das Volk instinktiv die zweite Stimme dazu findet, oder ob nicht. Drei- und mehrstimmige Gesänge übersteigen die gewöhnliche Leistungsfähigkeit der Kinder und gehören nicht in die Volksschule. Teils ist für die Schule die Einübung dreistimmiger Lieder zu schwierig und zu zeitraubend, teils fehlt der Kinderstimme meist die zur dritten Stimme nötige Tiefe, und endlich wird durch den dreistimmigen Gesang dem zweistimmigen Abbruch gethan. Hat der Lehrer eine besondere Passion für schwierige Kunstgesänge, so wird er außerhalb seiner Schulstunden schon die nötige Gelegenheit dafür finden; in die Schule gehören aber drei- und vierstimmige Sing-

*) Wo dies nicht der Fall ist, thut der Lehrer wohl, die besten Sänger von Zeit zu Zeit einmal auf seine Stube zu nehmen und mit diesen die neuen Lieder am Pianoforte einzuüben. Es läßt sich dadurch ein recht erfreuliches Resultat erreichen.

stücke ein- für allemal nicht. Bemerken wollen wir hier nur noch, daß sich der Lehrer die Mühe erleichtert, wenn er (zu Ostern) die Sänger der zweiten Stimme (Konfirmanden) durch neue Schüler ergänzt, so daß die in Jahresfrist abgehenden Schüler den zurückbleibenden die zweite Stimme durch Vorsingen einüben.

Was die Art der Einübung der Gesänge anlangt, so hat man sich vielfach gestritten, ob dieselbe mit Hilfe der Noten oder nur nach dem Gehör geschehen soll. Nach meiner Auffassung ist **für die Volksschule die Notenkenntnis nicht notwendig.** Zunächst muß jedenfalls zugegeben werden, daß beim Gesangunterrichte die Ausbildung des Gehörs und der Stimme das Wichtigste ist und daß diese Ausbildung nur durch Vor- und Nachsingen, nicht aber durch Kenntnis des Noten- und Ziffersystems, noch durch das Benennen der Takt- und Tonarten erzielt werden kann. Sodann ist es eine Thatsache, daß das Volk entweder gar nicht oder nur scheinbar nach Noten singt, denn zwischen Notenkennen und Notentreffen ist ein himmelweiter Unterschied. Noten kennen lernen Tausende, Noten treffen dagegen nur wenige! Jenes allein ist ein unnützer Gedächtnisballast; dieses aber setzt ein inneres Anschauen sämtlicher innerer Tonverhältnisse, gleichsam ein Denken in Tönen voraus, das sich oft nicht einmal bei denen findet, die jahrelang Musikunterricht, z. B. im Pianofortespiel, gehabt haben. Endlich ist es eine Thatsache, daß durch die Theorie einer musikalischen Grammatik der Gesang nur in seltenen Fällen gefördert, meist aber vernachlässigt wird, weil die Kinder in manchen Schulen vor lauter kunstmäßiger Anweisung gar nicht zum Singen kommen. Hat der Lehrer in der Volksschule Zeit, so mag er immerhin die Kenntnis, resp. Benennung der Noten pflegen; wichtiger aber ist es jedenfalls, daß er den Kindern **im Notensystem die Tonanschauung** vermittelt, und zwar dadurch, daß er zeigt, wie aufwärts steigende Noten auch ein Aufsteigen der Stimme und abwärts gehende ein Absenken der Stimme erfordern. Benutzt er dieses Mittel, so gesellt er zu der Auffassung des Gehörs auch die Auffassung des Auges und macht somit dem Gesange zwei Sinne dienstbar. Im Verein mit der Notenschrift kann dann der Lehrer auch die Kloseschen Treppenbilder und die Notenziffern von Gallin-Chevè benutzen. Andere Hilfsmittel, z. B. die Heeringschen, die Thomascischen, die Brèe-Schuhmannschen Noten u. s. w., sind für die Volksschule unbrauchbar. Man sollte doch froh sein, daß man die Universalschrift unserer Noten hat! Hauptsache ist aber jedenfalls ein gutes Vorsingen, ein konsequentes Halten auf wohlklingenden Ton, reine Intonation, deutliche Aussprache, sinngemäße Accentuierung, genaue Beobachtung der Tonstärke, präciser Takt und fleißige Übung im Einzel- wie im Chorgesange*).

---

*) Es möge hier als Beispiel dienen, wie Hentschel das Lied: „O, wie ist es kalt geworden ꝛc.“, eingeübt haben will. Zuerst Vorsprechen und Nachsprechen der Worte. Einige Kinder sprechen vielleicht statt „kalt“ „galt“, andere statt „leer“ „lee“, wieder andere statt „so“ „sso“ ꝛc. — Jeder Fehler wird sorgsam verbessert. — Dann folgt eine kurze Erklärung der Ausdrücke „öde“ und „leer“, „Norden“. Jetzt kündigt der Lehrer an, daß er die Weise zu diesem Liede spielen

Schließlich dürfte noch zu erwähnen sein, daß für die Hand der Kinder ein wohlfeiles Singbuch (Liederheft), welches die Melodieen*) und den Text der besten Volkslieder enthält und durch welches das zeitraubende Diktieren unnötig gemacht wird, in keiner Schule fehlen sollte.

Nach diesen Darstellungen wird der folgende Lehrplan im Gesangunterricht unserer Schule zur Ausführung gebracht. Sollte der Stoff zu reich bemessen sein, so hat der Lehrer unter den angegebenen Liedern die Auswahl.

Lehrplan für den Gesangunterricht.

Klasse IV.

a) Volkslieder resp. Volksmelodieen.

1. Kuckuck, Kuckuck ruft aus dem Wald 2c. — 2. Es klappert die Mühle am rauschenden Bach 2c. — 3. Summ, summ, summ, Bienchen 2c. — 4. Auf dem grünen Rasen 2c. — 5. Vöglein im hohen Baum 2c. — 6. Höre an, mein lieber Fink 2c. — 7. Wenn die Kinder artig sind 2c. — 8. Die Uhren, liebe Kinder 2c. — 9. Aus dem Himmel ferne 2c. — 10 Bald ist es wieder Nacht 2c. — 11. Wer hat die schönsten Schäfchen? 2c. — 12. Ein scheckiges Pferd 2c. — 13. Hopp, hopp, ich bin ein Reitersmann 2c. — 14. Fuchs, du hast die Gans gestohlen 2c. — 15. Wenn ich ein Vöglein wär' 2c. — 16. Du lieblicher Stern 2c.

Die genannten Lieder finden sich zum größten Teil in der bereits früher genannten „Methodik des Elementarunterrichtes" (Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre) von Kehr und Schlimbach.

Die Kinder singen einstimmig. Der Lehrer spielt die zweite Stimme auf der Geige. Jeden Tag wird mindestens 10 Minuten gesungen.

b) Choräle.

Wach auf, mein Herz, und singe 2c. — Ich dank' dir schon 2c. (Text: Gelobet seist du 2c.). — Ach bleib mit deiner Gnade 2c. — Ich singe dir mit Herz und Mund 2c.). — Jesu, geh voran 2c.

Klasse III.

(2 Stunden zum Einüben neuer Lieder, außerdem tägliche Übung im Singen.)

a) Volkslieder.

1. Alle Vögel sind schon da 2c. — 2. Alles neu macht der Mai 2c. — 3. Vögel singen, Blumen blühen 2c. — 4. Maiglöckchen läutet in dem Thal 2c. — 5. Es kamen

---

wolle. Alles ist gespannt. Er spielt die erste Hälfte des Ganzen ein-, zwei-, drei-, viermal; die Kinder schlagen den Takt, was ganz leicht geht. Einige Kinder summen die Weise bereits mit, werden aber zur Stille ermahnt; beim fünften Mal dürfen alle leicht mitsingen. Nun singt der Lehrer allein; hierauf geigt er noch einmal allein; endlich singen die Kinder ohne seine Hilfe, nur daß er mit dem Bogen den Takt angiebt. Vielleicht nehmen sie das zweite oder dritte gis zu tief, vielleicht schleppen sie, holen schon hinter „es" Atem, machen die erste Note des dritten vollen Taktes zu kurz 2c.; alle diese Fehler werden auf der Stelle beseitigt. Zur Abwechselung singt bald eine einzelne Abteilung, bald die ganze Klasse; auch ein mutiger Solosänger findet sich wohl. Der Lehrer hilft immer wieder mit der Geige nach, damit ja nicht heruntergezogen werde. — Wie die erste Hälfte der Melodie, so wird nun die zweite behandelt. Ist das Ganze fest eingeübt, so geigt wohl der Lehrer zu dem Gesange der Kinder die zweite Stimme, oder er singt sie, während er die erste mitgeigt. Schlecht macht es sich, wenn er die erste mitsingt. — Der ersten Strophe des Liedes folgen dann die anderen. Alles wird fein und sauber ausgeprägt. Das Resultat ist am Ende ein sehr erfreuliches. Kommen die Kinder nachhause, so singen sie das Lied, wo sie gehen und stehen. Was will man mehr?

*) Vgl. Verfügung vom 22. April 1874. (Zentralblatt 1874, S. 400 u. 401.)

grüne Vögelein ꝛc. — 6. Ein Sträußchen am Hute, den Stab in der Hand ꝛc. — 7. Mein Vater, der im Himmel wohnt ꝛc. — 8. Nachtigall, Nachtigall, wie sangst du so schön ꝛc. — 9. Fort, fort, fort und fort an einem andern Ort ꝛc. — 10. Mit dem Pfeil, dem Bogen ꝛc. — 11. Müde bin ich, geh' zur Ruh' ꝛc. — 12. Weißt du, wieviel Sternlein stehen ꝛc. — 13. Guter Mond, du gehst so stille ꝛc. — 14. O Tannenbaum ꝛc. — 15. Morgen kommt der Weihnachtsmann ꝛc. — 16. Singt Gottes Lob im Winter auch ꝛc. — 17. Es geht durch alle Lande ꝛc. — 18. Wer will unter die Soldaten ꝛc. — 19. Fort, fort, du harter Wintersmann ꝛc. — 20. Komm, lieber Mai ꝛc.

b) Choräle.

Liebster Jesu, wir sind hier ꝛc. (Text: Unsern Ausgang ꝛc.). — Herr Jesu Christ, dich zu uns wend ꝛc — Gott des Himmels und der Erden ꝛc. (Text: Gott, ich danke dir von Herzen ꝛc.). — Nun ruhen alle Wälder ꝛc. (Text: Breit aus die Flügel beide ꝛc.). — Dies ist der Tag ꝛc. — Lobe den Herrn, den mächtigen König ꝛc. — Nun danket alle Gott ꝛc.

Die in der IV. Klasse gelernten Volkslieder und Choräle sind in dieser Klasse zu repetieren.

Klasse II.

a) Volkslieder.

1. Der Mai ist gekommen, die Bäume schlagen aus ꝛc. — 2. Hier sitz' ich auf Rasen ꝛc. — 3 Erwacht vom süßen Schlummer ꝛc. — 4. Morgen müssen wir verreisen ꝛc. — 5. Nun ade, du mein lieb Heimatland ꝛc. — 6. Wie lieblich lacht dem Jugendsinn ꝛc. (Mel.: Wir winden dir ꝛc.). — 7. Wie lieblich schallt ꝛc. — 8. Goldne Abendsonne, wie bist du so schön ꝛc. — 9. Üb immer Treu' und Redlichkeit ꝛc. — 10. Der Mond ist aufgegangen ꝛc. — 11. Schlaf, Herzenssöhnchen ꝛc. — 12. Seht, wie die Sonne dort sinket ꝛc. — 13. Willkommen, o seliger Abend ꝛc. — 14. Es gingen drei Jäger ꝛc. — 15. Über die Wogen hin tanzt unser Kahn ꝛc. — 16. Lobt froh den Herrn ꝛc. — 17. Ein Herz, das sich mit Sorgen quält ꝛc. — 18. Gesang verschönt das Leben ꝛc. — 19. Abend wird es wieder ꝛc. — 20. O, wie ist es kalt geworden ꝛc. — 21. Es kann ja nicht immer so bleiben ꝛc. — 22. Ich hab' mich ergeben mit Herz und mit Hand ꝛc. — 23. Ich hatt' einen Kameraden ꝛc. — 24. Heil dir im Siegerkranz ꝛc. — 25. Stille Nacht, heilige Nacht ꝛc. — 26. O Straßburg, o Straßburg, du wunderschöne Stadt ꝛc.

b) Choräle.

Aus meines Herzens Grunde ꝛc. — Liebe, die du mich zum Bilde ꝛc. — Allein Gott in der Höh' sei Ehr' ꝛc. — Alle Menschen müssen sterben ꝛc. — Es ist das Heil uns kommen her ꝛc. (Text: Wenn ich, o Schöpfer ꝛc.). — Mir nach, spricht Christus ꝛc. — Wie groß ist des Allmächt'gen Güte ꝛc. — Was Gott thut, das ist wohlgethan ꝛc. — Werde munter, mein Gemüte ꝛc. — Warum sollt' ich mich denn grämen ꝛc. — Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc. — O, daß ich tausend Zungen hätte ꝛc.

Die Choräle werden einstimmig, die Volkslieder zweistimmig gesungen.

Alle Kinder lernen zunächst die erste Stimme — (man denke sich in die Lage eines Kindes, welches in Frühlingsluft und Sonnenschein durch Feld und Wald dahinwandert und, von Sangeslust getrieben, doch stumm bleiben muß, weil es ja in der Schule stets nur die zweite Stimme singt resp. gesungen hat und jetzt niemanden bei sich hat, der ihm zu seiner zweiten die erste Stimme singt) —, und erst, wenn diese von allen sicher und gut gesungen wird, kann an die Einübung der zweiten Stimme gedacht werden. **Bei der Auswahl der Sänger** für diese ist nicht ausschließlich, ja nicht einmal vorwiegend die Stimmlage des Kindes, sondern vor allen Dingen das musikalische Gehör maßgebend. Nur die Kinder, denen es leicht wird, neben der ersten auch noch die zweite Stimme aufzufassen, ja, die vermöge ihrer musikalischen Begabung imstande sind, sich nötigenfalls selber eine solche zu bilden, werden für diese ausgewählt. Jedes Kind hat sich das eingeführte Volksliederbuch von Erk und Greef anzuschaffen. — Für die Vorübungen hat sich der Lehrer nach Serings Elementar-Gesangunterricht (Gütersloh, Bertelsmann) zu präparieren. (Von Klasse II an wird dabei das erste Notenbuch von demselben

Verfasser benutzt.) — Die in der IV. und in der III. Klasse gelernten Choräle, sowie die für die III. Klasse vorgeschriebenen Volkslieder sind zu repetieren.

Klasse I.

a) Volkslieder.

1. Wenn Frühlingstage neu beleben ꝛc. — 2. Vor dir, Allmächtiger, tritt unser Chor ꝛc. — 3. Geh aus, mein Herz, und suche Freud' ꝛc. — 4. Wem Gott will rechte Gunst ꝛc. — 5. Heimatslieder: Im schönsten Wiesengrunde ꝛc. und: O, du mein Heimatland ꝛc. — 6. Lobt den Herrn, die Morgensonne ꝛc. — 7. Noch ahnt man kaum der Sonne Licht ꝛc. — 8. Des Morgens in der Frühe ꝛc. — 9. Seht die Lilien auf dem Feld' ꝛc. — 10. In der Heimat ist es schön ꝛc. — 11. Wenn in die Ferne vom Felsen ich seh' ꝛc. — 12. An des Rheines Strand ꝛc. — 13. So leb denn wohl ꝛc. — 14 Von meiner Heimat muß ich scheiden ꝛc. — 15. Es ist bestimmt in Gottes Rat ꝛc. — 16. Sah ein Knab' ein Röslein stehn ꝛc. — 17. Fahr wohl, o goldne Sonne ꝛc. — 18. Schon die Abendglocken klangen ꝛc. — 19. Wie könnt' ich ruhig schlafen ꝛc. — 20. Letzte Rose ꝛc. — 21. Dort unten in der Mühle ꝛc. — 22. Im Wald und auf der Heide ꝛc. — 23. Stimmt an mit hellem, hohem Klang ꝛc. — 24. Hinaus in die Ferne ꝛc. — 25. Leise, leise, fromme Weise ꝛc. — 26. Wer Gott das Herze giebt ꝛc. — 27. Harre, meine Seele ꝛc. — 28. O du fröhliche, o du selige ꝛc. — 29. Die Lorelei. — 30. Was ist des Deutschen Vaterland ꝛc. — 31. Ich bin ein Preuße ꝛc. — 32. Der alte Barbarossa ꝛc. — 33. Zu Straßburg auf der Schanz' ꝛc. — 34. In dem wilden Kriegestanze ꝛc. — 35. Es geht bei gedämpfter Trommel Klang ꝛc. — 36. Es braust ein Ruf ꝛc. — 37. Was blasen die Trompeten ꝛc. — 38. Held Friedrich zog mit seinem Heer ꝛc. — 39. Morgenrot ꝛc.*)

b) Choräle.

Befiehl du deine Wege ꝛc. — Christe, du Lamm Gottes ꝛc. — Dir, dir, Jehova, will ich singen ꝛc. — Es ist gewißlich an der Zeit ꝛc. — Ein' feste Burg ist unser Gott ꝛc. — Eins ist not ꝛc. — Freu dich sehr, o meine Seele ꝛc. — Herr Jesu, Gnadensonne ꝛc. — Herr Jesu Christ, mein's Lebens Licht ꝛc. — Jesu, meines Lebens Leben ꝛc. — Jesus, meine Zuversicht ꝛc. — Jerusalem, du hochgebaute Stadt ꝛc — Mache dich, mein Geist, bereit ꝛc. — O Gott, du frommer Gott ꝛc. — Schmücke dich, o liebe Seele ꝛc. — Sollt' ich meinem Gott nicht singen ꝛc. — Von Gott will ich nicht lassen ꝛc. — Wie schön leuchtet der Morgenstern ꝛc. — Wachet auf, ruft uns die Stimme ꝛc

Litteratur.

Liederhefte: **Erck** und **Greef**; **Hentschel**; **Zimmer**; **Jütting** und **Billig** u. a.

VI. a) Der Turnunterricht.

„Gesund und frisch sein, ist besser denn Gold, und ein gesunder Leib ist besser denn groß Gut. Es ist kein Reichtum zu vergleichen einem gesunden Leibe." Jes. Sir. 30, 15.

„Der Turnunterricht ist nicht allein eine Disziplin des Körpers, sondern auch des Geistes." Dr. M. Kloß.

„Der Turnunterricht wird auf der Mittel- und der Oberstufe der Knaben in wöchentlich zwei Stunden nach dem durch Zirkularverordnung vom 8. Oktober 1868 eingeführten Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen erteilt. Wünschenswert ist, daß auch auf der Unterstufe Turnspiele und Vorübungen angestellt werden." Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

Die bisher behandelten Unterrichtsgegenstände haben es vorwiegend mit der Bildung des Geistes zu thun. Nun ist aber der Mensch nicht

---

*) Einzelne dieser Gesänge, z. B. Nr. 20. 25 ꝛc., werden nur in der Mädchenklasse, andere, z. B. Nr. 24. 34 ꝛc., nur in der Knabenklasse gesungen.

allein Geist, sondern auch Leib. Daher darf die **erziehliche Pflege** und **Ausbildung** des letzteren auch nicht außeracht gelassen werden. Gilt ja doch im allgemeinen immerdar der Grundsatz Juvenals, daß „ein gesunder Geist in einem gesunden Körper“ wohnt.

Die **Leibespflege** als die Unterstützung und Hütung der gesunden Leibesentwickelung, fällt allerdings mehr dem Hause als der Schule zu. Doch hat die Schule gewiß die Pflicht, eine vernünftige Aufklärung, die in dieser Beziehung noch so vielfach not thut, ohne Unterlaß zu verbreiten und alle dahin einschlagenden zweckmäßigen Einrichtungen zu fördern.

Daher soll der Lehrer seine Schüler in geeigneter Weise über den Bau und die Thätigkeit des menschlichen Körpers, über die Naturgesetze des Lebens, über den Wert, die Verdaulichkeit und Nahrhaftigkeit der Nahrungsmittel, sowie über das rechte Verhalten in Gesundheit und Krankheit belehren und beraten (wie schon im Lehrplan der Naturgeschichte und Naturlehre angedeutet worden ist). Er soll auf eine gute, aufrechte Haltung beim Stehen und Sitzen der Kinder, auf Ordnung und Reinlichkeit ihrer Kleidung, ihrer Wäsche, ihrer Hände, des Gesichtes, der Haare ohne Unterlaß achten. Er soll sich eine genaue Kenntnis der Gesundheitsverhältnisse sämtlicher Schüler verschaffen und liebevolle Teilnahme für kranke Schüler zeigen.

Ferner soll der Lehrer in verständiger Weise seinen Einfluß auf die Eltern und besonders auf die Gemeindevorstände und unteren Schulbehörden (den Schulvorstand) inbetreff der erforderlichen Einrichtungen der Schulräume auszudehnen suchen. Natürlich ist dazu eine gründlich eingehende, nicht nur oberflächliche Kenntnis der Dinge nötig. Mit dem rechten Wissen ausgerüstet, wird der Lehrer besonders bei Neu- und Umbauten der Schulhäuser, sowie bei der inneren Einrichtung derselben Gelegenheit haben, seinen Rat zur Geltung zu bringen.

Dabei giebt es gar viele Verhältnisse zu bedenken. Es sei hier nur an die Lage und die Bodenbeschaffenheit des Bauplatzes einer neuen Schule, an das Baumaterial, an die äußere Ausstattung des Schulhauses (Dachrinnen!), an die Decke der Wände, an die Größe der Lehrzimmer hinsichtlich der Schülerzahl, an die Lage und Größe der Fenster (Rouleaux oder Zugvorhänge!), an die Höhe und Länge der Subsellien (Lehnen! gehörige Steigung der Pultfläche und Stellung der Tintenfässer!), an die Entfernung zwischen den Bänken und Pultflächen, an die Höhe und Farbe der Schulstube, an die nötigen Lüftungsvorrichtungen, an die Heizungseinrichtungen und Temperaturverhältnisse, an die Einrichtung zur Reinhaltung der Schulstube (Lüften, Kehren, Scheuern, Apparate zum Reinigen der Schuhe u. dgl.), an die Lage und Reinhaltung der Abtritte und Pissoirs erinnert.

Alle diese Umstände sind aufs genaueste ins Auge zu fassen, weil sich die hier vorkommenden Vernachlässigungen nicht allein an der körperlichen, sondern auch an der geistigen und sittlichen Entwickelung des heranwachsenden Geschlechtes oft furchtbar rächen. Es ist daher eine Schmach für den Lehrer, wenn er diese Verhältnisse ignoriert oder in ihnen ein Fremdling bleibt und so die Schädigung der Gesundheit vieler Menschen mit verschuldet.

Zur Unterweisung über die hier beregten Gegenstände können folgende Werke benutzt werden: Bock, Volksgesundheitslehre. (Leipzig, E. Keil, 1870. 50 Pf.) — Guillaume, Die Gesundheitspflege in den Schulen. (Aarau, Christen, 1865. 15 Pf.) — A. Hofmann, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege. (Nürnberg, Recknagel, 1876. 1,50 M.) — Schreber, Kallipädie oder die Erziehung zur Schönheit. (Leipzig, Fleischer, 1858. 3,10 M.) — H. Cohn, Untersuchungen der Augen von 10,060 Schulkindern. (Leipzig, Fr. Fleischer, 1867. 1 M.) — W. Zwez, Das Schulhaus und dessen innere Einrichtung. (Weimar, Böhlau, 1864. 25 Pf.) — Dr. Kuby, Das Volksschulhaus. (Augsburg, Rieger, 1875. 2 M.) — Dr. Fahrner, Das Kind und der Schultisch. (Zürich, Schultheß, 1865. 12 Pf.) — Parow, Über die Notwendigkeit einer Reform der Schultische. (Berliner Schulzeitung 1865.) — Schildbach, Die Schulbank. (Leipzig, Weber. 2,40 M.) — Joh. Schoben, Die Olmützer Schulbank. (Wien, Pichlers Wittwe, 1873. 40 Pf.) — A. Hermann, Die Sitzeinrichtungen in Schule und Haus mit besonderer Berücksichtigung der Schulbankfrage. (Braunschweig, H. Bruhn, 1879. 1 M.)

Wenn nach den vorstehenden Betrachtungen die Schule schon die Pflicht hat, auf eine gesunde Leibesentwickelung der Schüler zu achten, so hat sie um so mehr die Pflicht, eine geschickte Leibesausbildung derselben direkt zu fördern.

Die Leibesausbildung, d. h. die Führung zum zweckmäßigen Gebrauch der Organe, geschieht aber durch **Leibesübungen**, welche absichtlich unternommen werden, um den Leib tüchtig zu machen zum kräftigen Träger und wohlgefälligen Diener des Geistes.

Dabei kann man Übungen der Sinne und Übungen der Bewegungsorgane unterscheiden. Die **Sinnesübungen** sind im gewöhnlichen Unterrichte und namentlich im Anschauungsunterrichte zu beachten, so wie sie im Leben häufig ausgeführt werden. Einer dazu besonders bestimmten Unterrichtsstunde bedürfen sie nicht. Die Übungen der Bewegungsorgane, die wir mit dem Namen Turnübungen bezeichnen, fordern dagegen einen systematischen Unterricht.

Die **Turnübungen** fordern nicht allein Gesundheit und Kraft und geben den Gliedern Geschicklichkeit und Gewandtheit, so daß der Leib als ein harmonisches Ganzes sich ausbildet; sondern sie heben auch durch die dabei nötige Aufmerksamkeit die Willenskraft des Geistes, wecken Besonnenheit und Mut und führen durch die Einordnung in eine gleichstrebende Genossenschaft zu sittlicher Gesinnung und Thatkraft.

Hiernach sollte es überall feststehen, daß sowohl Dorf- als Stadtkinder, sowohl Mädchen als Knaben passende Turnübungen treiben müssen. Denn die jungen Glieder der menschlichen Gesellschaft sollen ja alle zunächst an sich tüchtig werden und dann im Hause, in der Gemeinde und im Vaterlande ihren Platz in rechter Weise ausfüllen. Dies alles aber ist nur möglich, wenn der Leib als Tempel des Geistes zu allen guten Werken geschickt gemacht wird.

Trotzdem fragt man auch heutzutage noch, ob denn bei allen Kindern beiderlei Geschlechtes in Stadt und Land Turnübungen nötig seien, und

macht dagegen mancherlei **Einwendungen.** So sagt man oft, daß die Jugend ohnehin Bewegung und das reifere Alter Arbeit genug habe, bedenkt aber nicht, wie einseitig die Thätigkeiten meistens sind und welche auffallende Versteifungen und ungeschickte Haltungen dadurch am Körper sich geltend machen. Auch sieht man die Turnübungen oft als eine bloße Spielerei oder gefährliche Gaukelei an, übersieht aber, daß ein guter Turnunterricht immer volle und wohlbedachte Arbeit verlangt und zu dem Mute und der Entschlossenheit führt, die für unzählig viele Fälle des Lebens notwendig werden. Ferner glaubt man häufig, daß das Turnen Roheiten befördere, beachtet aber nicht, daß in einer zuchtvoll geordneten Gemeinschaft Sitte und Anstand sich mehr ausbilden können, als in gesetzloser Ungebundenheit oder in sündhaft-heimlicher Zurückgezogenheit. Man wendet wohl gegen das Turnen auch ein, daß es dazu an Zeit gebricht. Doch finden sich bei einer geordneten Einreihung des Turnunterrichtes in die übrigen Lehrgegenstände gar wohl die Stunden, die auf eine allseitige Körperausbildung allwöchentlich verwendet werden müssen. Die Einwendungen, welche man wegen der Kostspieligkeit der Räume und Geräte macht, sind auch nicht ganz stichhaltig, da man mit einfachen Anfängen den Grund zu allmählich weitergehenden Anschaffungen legen kann und die Aufwände, welche in dieser Beziehung gemacht werden, sich reichlich lohnen durch die Geschicklichkeit und Kraft, welche bald im Geschäftsleben, bald in der Einrichtung von Feuerwehren, bald im Militärleben sich nutzbar zeigen. Meint man endlich, daß es an Lehrkräften zum Turnunterrichte mangele, so ist zu erwidern, daß jetzt die Lehrerbildungsanstalten und besondere Turnkurse für Lehrer auch in dieser Beziehung Hilfe schaffen, und daß ohnehin jeder rüstige Lehrer viele nützliche Turnübungen bald lernen und lehren kann. Mache man nur getrost den Anfang damit! Die nötigsten Belehrungen sind jetzt überall, nicht allein durch Wort und Schrift, sondern auch durch Anschauung eines guten Schulturnbetriebes leicht zu gewinnen. Denn allerwärts ist man ja bemüht, das Turnen gesetzlich in den Schulen einzuführen und, was noch mehr ist, dasselbe aus papiernen Verordnungen heraus in die Wirklichkeit treten zu lassen.

Die Bemühungen dafür werden jetzt immer lebhafter. Nachdem vor nunmehr 100 Jahren **Basedow** die Zöglinge seines 1774 begründeten Philanthropins zu Dessau von Puder, Haarbeutel und unnatürlicher Kleidertracht befreit und die Leibesübungen der Adelsschulen auch in die Erziehung der bürgerlichen Jugend aufgenommen hatte, führte Salzmann die Gymnastik in Schnepfenthal ein, und sein treuer Mitarbeiter GutsMuths stellte eine Anzahl von Übungen in seiner „Gymnastik für die Jugend“ 1796 systematisch zusammen. Vom Jahre 1811 an trug Jahn die Turnkunst in das Volk hinein und machte sie dem großen Zwecke der vaterländischen Befreiung nutzbar. Dann wurde in der Zeit der Reaktion 1819 das Turnen fast in ganz Deutschland verboten, so daß es nur in einzelnen Staaten weitergetrieben werden durfte. In Berlin unterhielt Jahns Schüler und Mitarbeiter Eiselen eine Privatturnanstalt; in Württemberg führte Klumpp das Turnen weiter. Nachdem dann Dr. Lorinser durch seine Schrift: „Zum Schutze der Gesund-

heit in den Schulen" 1836 einen mächtigen Stoß gegen geistige Überladung und leibliche Vernachlässigung geführt hatte, wurde das Turnen da und dort wieder eingeführt, so 1837 an den höheren Schulen im Königreiche Sachsen, 1842 durch eine königliche Kabinettsordre in Preußen und hierauf auch in anderen deutschen Ländern. Eine völlige Neugestaltung erhielt das Schulturnen durch Adolf Spieß (1810—1858), der anstatt der freiwilligen Beteiligung der Schüler die Einreihung des Turnens in den Schulunterricht forderte und die einzelnen Schulklassen einer Anstalt zugleich als Turnklassen thätig sein ließ. Der Richtung des deutschen Turnens gegenüber standen die 1814 vom Schweden Ling aufgestellten und 1850 von Rothstein in die Zentralturnanstalt zu Berlin aufgenommenen Übungen, welche wohl mit Rücksicht auf den Bau des menschlichen Körpers, aber in zu einförmiger und ermüdender Weise ausgeführt wurden. Heutzutage hat man daselbst, sowie fast überall in Deutschland in versöhnlicher Weise aus all den verschiedenen Turnweisen das Beste in den Unterrichtsbetrieb aufgenommen und nutzbar gemacht; wesentlich ist dabei, daß man sowohl tändelnde Spielerei als auch eine nach militärischem Zuschnitt organisierte Betriebsweise des Jugendturnens, welche nicht notwendig, nicht wünschenswert und nicht möglich ist, glücklich vermieden hat*). Auch ist heutzutage das Knabenturnen nicht allein in allen Schulen als obligatorischer Unterrichtsgegenstand eingeführt, sondern man stimmt in fachmännischen und maßgebenden Kreisen auch der Forderung des Mädchenturnens zu, wenngleich der Einführung des letzteren hier und da noch Schwierigkeiten verschiedener Art entgegenstehen. Die preußische Unterrichtsverwaltung**) hat sich mit besonderer Gunst über das Mädchenschulturnen geäußert und will den Umfang desselben nicht auf die Bewegungsspiele beschränkt wissen; in der Verfügung vom 24. April 1883 sagt der Unterrichtsminister v. Goßler: „Es sind .... gerade die Übungen mit Handgeräten, die Frei- und Ordnungsübungen und der Reigen, auf welche beim Mädchenturnen ein besonderes Gewicht gelegt wird, die vorzugsweise geeignet sind, eine gute Körperhaltung, sowie Leichtigkeit und Schönheit der Bewegungen zu erzielen. Die .... Bewegungsspiele haben, wenn sie richtig ausgewählt werden, Bedeutung und Wert für die Kleinen. Aber für die heranwachsende weibliche Jugend reichen sie nicht aus. Hier muß für die weitere leibliche und sittliche Entwickelung die ernstere Zucht eines wohleingerichteten Mädchenturnens und das fröhliche Turn- und Jugendspiel fördernd und belebend eintreten." Es muß aber darauf Bedacht genommen werden, daß sich der Turnbetrieb an Mädchenschulen innerhalb der Grenzen vollzieht, „welche durch die Natur des weiblichen Körpers und die Rücksicht auf das, was sich für das weibliche Geschlecht ziemt und schickt, gezogen sind". Jedenfalls ist es das Beste, daß man in ruhiger Besonnenheit die Sache der langsamen freiwilligen Entwickelung überläßt.

---

*) Vgl. Schröer, Zur Frage der militärischen Jugenderziehung (in der Monatsschrift für das Turnwesen von Euler und Eckler 1883).

**) S. Zentralblatt 1883, S. 505, und 1884, S. 434.

Als Zweige des Turnunterrichtes nennen wir nach der jetzt üblichen Weise die vier nachfolgenden Formen:

1. Die **Freiübungen.** Das sind nach dem Ausspruche von Spieß, der sie aus den sogenannten Vorübungen Jahns selbständig ausbildete, „Übungen, die, frei von Geräten, in Zuständen, welche die freieste Thätigkeit zulassen, den Leib des Turners frei machen sollen“. Sie umfassen die mannigfachen Bewegungen des Leibes und seiner Glieder im Stehen, Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen u. dgl. und sind hauptsächlich geeignet, eine gute Haltung des Körpers zu bewirken und ihn so geschickt zu machen, daß er der Herrschaft des Geistes willig folgt. Daher passen die Freiübungen für jedes Geschlecht und jede Altersstufe. Überdies können sie gleichzeitig und gleichmäßig von vielen Schülern (also als Gemeinübungen) nach Befehl ausgeführt werden, wobei sich die Schüler als Glieder eines Ganzen fühlen lernen.

2. Die **Ordnungsübungen.** Das sind die von Spieß in das Turnen eingeführten Thätigkeiten, welche mehrere Turner gleichzeitig und mit Beziehung auf gewisse Raum- und Zeitverhältnisse ausführen. Da die Ordnungsübungen stets als Gemeinübungen auftreten, so lassen sie sich hauptsächlich bei den Freiübungen verwenden. Sie bilden mit diesen zusammen die turnerischen Thätigkeiten, welche eine Schule zunächst und hauptsächlich zu betreiben hat, um die Kinder anstellig und gewandt zu machen für jegliches Thun.

3. Die **Gerätübungen.** Das sind Thätigkeiten, welche teils mit beweglichen Handgeräten, wie Stäben, Gewichten, Seilen u. dgl., teils an bestimmten Gerüsten, wie am Reck, am Barren, an Leitern u. dgl., vorgenommen werden, um Kraft und Geschicklichkeit des Leibes, sowie Mut und Besonnenheit des Geistes zu erhöhen. Zu ihrer Leitung bedarf es einer größeren Sachkenntnis; doch sollten auch diese Übungen in allen Schulen Eingang finden und in rechter Weise betrieben werden.

4. Die **Turnspiele.** Das sind Thätigkeiten, bei denen, wie Jahn sagt, „Arbeit mit Lust, und Ernst mit Jubel“ sich paaren und wobei „die Jugend von kleinauf gleiches Recht und Gesetz mit anderen halten lernt und Brauch, Sitte, Ziem und Schick im lebendigen Anschauen vor Augen“ hat, weshalb auch sie in keiner Schule fehlen sollten. Die Bedeutung und Wichtigkeit des Turnspiels hat der preußische Unterrichtsminister v. Goßler in dem Erlaß vom 27. Oktober 1882 mit folgenden Worten hervorgehoben: „Die Schule muß das Spiel als eine für Körper und Geist, für Herz und Gemüt gleich heilsame Lebensäußerung der Jugend mit dem Zuwachse an leiblicher Kraft und Gewandtheit und mit ethischen Wirkungen, die es in seinem Gefolge hat, in ihre Pflege nehmen und zwar nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise.“

Zur Ausführung der Frei- und Ordnungsübungen, wie der Turnspiele ist ein geeigneter, womöglich schattiger Platz*) und, um Sommers und Winters, bei gutem und schlechtem Wetter turnen zu können, ein

*) Vgl. Erlaß vom 27. Oktober 1882.

überbauter Raum erforderlich. Zur Ausführung der Gerätübungen gehören natürlich auch noch die dazu nötigen Vorrichtungen.

Inbetreff der Turnkleidung braucht man nicht wählerisch zu sein. Ein gewöhnlicher, haltbarer Anzug der Kinder ist vollständig ausreichend.

Der Tageszeit nach werden die Turnstunden am besten den übrigen Schulstunden ein- oder angereiht. Die sogenannten Freiviertel- und Zwischenstunden, welche für Lehrer und Schüler die notwendige Erholung bieten sollen, kann man nur im Notfalle zu einigen Turnübungen verwenden; ein rechter Turnunterricht kann dabei nicht erteilt werden.

Die Leitung der Übungen soll ganz in der Hand des Lehrers liegen. Nur bei den Gerätübungen möge man Vorturner verwenden, hauptsächlich wenn die Klassen zu stark besucht sind, als daß einer allein alle Schüler gut beschäftigen könnte; doch vergesse der Lehrer nie, daß er die Verantwortung für alle auf dem Turnplatze etwa vorkommenden Unglücksfälle trägt.

Die Auswahl der Übungen muß natürlich planmäßig geschehen, und es dürfen für Knaben und besonders für Mädchen nur die der Sitte und dem Anstande gemäßen Übungen vorgenommen werden.

Für Preußen enthält der „Neue Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen" den gesamten Lehrstoff. Die methodische Anordnung der Übungen bleibt bei ihrer Auflösung dem Lehrer überlassen.

Der Lehrstoff wurde früher gewöhnlich in Stufen aufgestellt und zugleich ausführlich beschrieben. So ist z. B. verfahren worden:

a) Von Eiselen in seinen Turntafeln in 4 Stufen. (Berlin, Reimer. 3 *M.*)
b) Von Spieß in seinem Turnbuch für Schulen, ebenfalls in 4 Stufen. I. Teil. (Basel, Schweizerbart. 2 Teile. 11 *M.*)

Neuerdings sind dagegen Lehrpläne aufgestellt worden, welche die Kenntnis des Stoffes voraussetzen und deshalb nur die Namen der Übungen in der vorzunehmenden Reihenfolge angeben, wie es in anderen Lehrfächern längst Gebrauch ist. Derartige Pläne sind vorhanden:

a) Von J. C. Lion in den Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen (2. Aufl., Leipzig 1869) und in Mädchenschulen (Leipzig 1870).
b) Von Alfred Maul im Lehrziel für den Turnunterricht in Knabenschulen (Basel; 80 *Pf*) und in den Klassenzielen für das Turnen in den badischen Schulen.
c) Von Niggeler in den Lehrzielen für den Turnunterricht in der bernischen Volksschule (1872).
d) Von Hausmann und Goldner für die Schulen des weimarischen Landes in dem Buche: „Das Turnen in der Volksschule, mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen" von C. F. Hausmann. (Weimar, Böhlau.)

Eine genaue Durchsicht solcher Pläne wird die Aufstellung von Lehrzielen für die eigenen Zwecke sehr erleichtern.

Inbetreff der methodischen Winke, welche dem angehenden Turnlehrer not thun, setzen wir aus dem Hausmannschen Buche folgende Imperative hierher, die dort ihre Ausführung und Begründung finden und die bei dem Gebrauche jedes beliebigen Turnbuches wohl zu beachten sind:

1. Sei auf jede Stunde in Stoff und Methode gut vorbereitet!
2. Sieh auf regelmäßigen Besuch der Turnstunde, sowie auf pünktlichen Beginn und Schluß!
3. Gewöhne die Schüler an gute Zucht und Ordnung auch vor Beginn und nach Schluß der Turnstunde!

4. Teile die Schüler zweckmäßig ein und beschäftige sie ihren Kräften gemäß!
5 Achte auf eine planmäßige Verwendung der Zeit mittels einer geeigneten Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Monate, Wochen und Stunden!
6 Bringe jede Übung durch genaue Benennung, Klarlegung und Vorzeigung derselben zum richtigen Verständnis!
7. Siehe beim Vorturnen bald auf das Hervorheben einzelner Teile einer Übung, bald auf den abgerundeten Zusammenhang der einzelnen Thätigkeiten zum schönen Ganzen!
8. Die Befehle gieb in bezeichnender Weise und wende bei der Ausführung der Übungen das Taktzählen in rechtem Maße an!
9. Laß jede Übung scharf und pünktlich nachturnen!
10. Bei den Gerätübungen gieb die erforderliche Hilfe, ohne die Schüler zu verwöhnen!
11. Im Verbessern eintretender Fehler sei besonnen und unverdrossen!
12 Versäume trotz der Genauigkeit den planmäßigen Fortschritt nicht!
13. Bringe durch fleißige Wiederholung der Hauptübungen die Schüler zur Sicherheit!
14. Zur Aufmunterung gieb mancher Übung die Form des Spieles und Scherzes!
15. Ordne dann und wann den Gesang passender Lieder an!
16. Zur Förderung der Selbstentschließung laß zuweilen ein Kürturnen ausführen!
17. Verbiete es niemandem, sich auszuzeichnen, laß aber dabei keine Eitelkeit aufkommen!
18. Nimm zuweilen Messungen und Aufzeichnungen der Leistungsfähigkeit und der Leistungen der Schüler vor, und beurteile danach deinen und deiner Schüler Fortschritt!

In welcher Weise die Turnübungen auf die verschiedenen Klassen unserer Seminarschule zu verteilen sind, zeigen die im „Neuen Leitfaden“ angegebenen Andeutungen (Sternchen 2c.).

Litteratur.

a) Für den Turnbetrieb:

„Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen.“ (Berlin, Hertz. 1 *M.*)

Hausmann, Das Turnen in der Volksschule mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen. Ein nach dem neuesten Standpunkte der Turnkunde bearbeitetes Lehrbuch. (Weimar, Böhlau. 2,60 *M.*)

Schettler, Turnschule für Mädchen. 2 Teile. (Plauen, Hohmann. 4 *M.*)

b) Turn- und Bewegungsspiele:

J. C. F. GutsMuths, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes, gesammelt und bearbeitet für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Unter Mitwirkung von Dr. Lion neu herausgegeben von O. Schettler. (Hof, Grau, 1882. 6 *M.*)

(Nach übereinstimmendem Urteile sachverständiger Turnlehrer das beste Werk dieser Art, zugleich das älteste.)

„Deutschlands spielende Jugend.“ Eine Sammlung von mehr als 430 Kinderspielen, auszuführen im Freien und im Zimmer. Herausgegeben von F. A. L. Jakob. (Leipzig, Kummer. 4,50 *M.*)

Kleinere Spielbücher von: Ambros, 400 Spiele. (1,20 *M.*) — Lausch, 134 Spiele im Freien für die Jugend. (Wittenberg,

Herrosé. 1 *M.*) — E. Wießner, Fest- und Freizeit-Spielbüchlein. (Bernburg, Bacmeister. 30 *Pf.*) — Kohlrausch und Dr. Marten. (60 *Pf.*)

c) Reigen:

„Liederreigen für das Schulturnen." Bearbeitet und herausgegeben von Wilhelm Buley und Franz Pamver. Mit 179 Figuren. (Wien, Pichler. 2,40 *M.*)

„Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlaß von Adolf Spieß." Mit einer Einleitung, erklärenden Anmerkungen und einer Anzahl von Liedern herausgegeben von Dr. K. Wassmannsdorff. (Frankfurt a. M., Sauerländer. 2,25 *M.*)

d) Über Turngeräte und Turnräume:

J. C. Lion, Werkzeichnungen von Turngeräten für Turnanstalten jeder Art. (Hof, Grau; 10 *M.* 4 Probetafeln 75 *Pf.*)

Kluge, Turngeräte und Turneinrichtungen für Schul- und Militäranstalten und Turnvereine. Unter Mitwirkung von Dr. Euler bearbeitet. Mit 3 Tafeln Abbildungen. (Berlin, Schröder. 6 *M.*)

b) Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten.

„Wir haben an diesem Fache ein noch junges, deshalb unentwickeltes Glied im Cyklus unserer Volksschuldisziplinen, weshalb wir es für unsere Aufgabe ansehen, diesem wichtigen Lehrgegenstande eine Methodik gründen zu helfen." **Martin Godei.**

„Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten wird, wenn thunlich, schon von der Mittelstufe an in wöchentlich zwei Stunden erteilt."
Allgem. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

„Wo Gemeinden darein willigen, daß die wöchentliche Stundenzahl auf 32 erhöht und die gewonnenen 2 Stunden (dem Unterricht in den weiblichen Handarbeiten) zugefügt werden, so ist dies zu genehmigen. Es unterliegt aber auch keinem Bedenken, daß auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen für die Mädchen der Unterricht in der Raumlehre wegfallen*) und durch solchen in weiblichen Handarbeiten ersetzt werde."
Ministerialverfügung v. 6. März 1873. (Z.-Bl. 1873, S. 294.)

1. Der Ausdruck „Unterricht in den weiblichen Handarbeiten" bedeutet einen Unterricht, durch den weibliche Personen die Fertigkeit des Strickens, Stopfens, Häkelns, Nähens, Flickens, Stickens erlangen sollen. — Dieser Unterricht wurde naturgemäß zunächst innerhalb der Familie erteilt; das Mädchen lernte von der Mutter oder sonst einem älteren weiblichen Familiengliede. Daraus ist erklärlich, warum dieser Unterricht Einzelunterricht sein mußte. An diesem seinem Wesen änderte sich auch nichts, als sich an vielen Orten Personen fanden, welche sogenannte Strickschulen ins Leben riefen, ja auch dann nicht, als er in die staatlichen Schulanstalten als Lehrfach aufgenommen wurde. Erst als Rosalie Schallenfeld, Leiterin eines Seminars für Handarbeitslehrerinnen in Berlin († 1864), im Jahre 1862 ihre Stimme erhob: „Alle Schülerinnen auf derselben Stufe

---

*) „Die Raumberechnungen sind dann in den Rechenunterricht mit aufzunehmen." (Dr. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen, S. 66.)

müssen ein' und dieselbe Art der Arbeit und ein' und dieselbe Übung an solcher Arbeit haben. Die Lehrerin muß die Belehrung an die Gesamtheit der Schülerinnen richten. Sie muß zugleich für alle sein, indem sie für jeden ist, und für jeden, indem sie für alle ist. Sie gehört der Klasse, nicht dem Einzelnen" — änderte sich die Sache. Und seit der Zeit sind alle stimmfähigen Personen darüber einig, daß der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten, wie aller Schulunterricht, „**Klassenunterricht**" oder, genauer gesagt, „Abteilungs- oder „Stufenunterricht" sein müsse.

2. Eine um so größere Verschiedenheit macht sich bemerklich, sobald es sich um die **Bezeichnung** des Lehrgegenstandes und seines Unterrichtes handelt. — In behördlichen Verfügungen und auf Stundenplänen findet man häufig die Benennung „Arbeitsunterricht"; sie ist gewählt im Hinblick darauf, daß die Thätigkeiten des Strickens rc., ganz allgemein betrachtet, „Arbeiten" sind. Einige Methodiker nennen den in Rede stehenden Unterricht „Handarbeitsunterricht" in Rücksicht darauf, daß die eben genannten Arbeiten mit der Hand ausgeführt werden. An anderen Orten findet man diesen Unterricht in Ansehung dessen, daß weibliche Personen es sind, die ihn empfangen, mit dem Namen „Unterricht in den weiblichen Handarbeiten" belegt. — Eine Beurteilung dieser verschiedenen Bezeichnungen ergiebt Folgendes: Der Name „Arbeitsunterricht" ist von vornherein als viel zu allgemein zu verwerfen. Der nächste Ausdruck „Handarbeitsunterricht" bringt die in Rede stehenden Arbeiten im Gegensatz zu solchen, die nicht mit der Hand ausgeführt werden, z. B. den Kopfarbeiten (Rechnen, Memorieren); er faßt also den Begriff schon enger und kommt damit der genauen Bezeichnung näher. Noch mehr läßt sich dies von dem dritten („Unterricht in weiblichen Handarbeiten") sagen, der aus den in der Schule zu lehrenden Handarbeiten begrifflich alle diejenigen ausscheidet, welche von männlichen Personen geleistet werden. Doch genau bezeichnend ist auch er nicht. Kann man zu den weiblichen Handarbeiten nicht auch z. B. Waschen, Plätten rechnen? Er mußte indes genügen, so lange die Unterweisung in den weiblichen Handarbeiten auch Spinnen und Weben umfaßte. Jetzt giebt es einen treffenderen. Sämtliche hier in Betracht kommenden Arbeiten haben etwas Übereinstimmendes und sie von anderen Unterscheidendes. Das liegt in dem Werkzeuge, mit dem sie ausgeführt werden. Mag eine Arbeit dieser Art heißen, wie sie wolle — immer wird die Nadel (Strick-, Stopf-, Häkel-, Näh-, Sticknadel) bei derselben in Anwendung gebracht. Wer dies bedenkt, sieht sich mit zwingender Gewalt auf den sich hieraus ergebenden und genau bezeichnenden Namen „Unterricht in den Nadelarbeiten" geführt, der hiermit für den künftigen Alleingebrauch vorgeschlagen sein soll.

3. Als nächster **Zweck** des Unterrichtes in den Nadelarbeiten gilt: Derselbe soll die Mädchen vorbilden für einen guten Teil ihres häuslichen Berufes; durch ihn sollen dieselben die Befähigung erhalten, die Arbeiten, wie sie in der Familie jeder Tag bringt, ausführen zu

können (Bekleidungsgegenstände, auch Ausrüstungsgegenstände der Wohnung zu stricken und zu stopfen, zu häkeln, zu nähen und zu flicken) und dadurch im allgemeinen zur Häuslichkeit (Arbeitsliebe, Sparsamkeit 2c.) erzogen werden. — Vor R. Schallenfeld begnügte man sich damit, diesen rein praktischen Zweck zu erreichen, ja man glaubte vielleicht gar nicht, daß dieser Unterricht einen anderen verfolgen könne. Gegenwärtig verlangt man von ihm, daß auch er sein Teil beitrage zur allgemeinen Ausbildung der Schülerin, daß er fördernd einwirke sowohl auf den Körper als auf den Geist derselben und von ersterem hauptsächlich die Hand und das Auge, von letzterem das Denkvermögen (Anschauungsvermögen, Gedächtnis, Einbildungskraft, Verstand), das Gefühlsvermögen (Gefühl für Schönheit, Sauberkeit, Regelmäßigkeit), das Willensvermögen und den sprachlichen Ausdruck bilde.

4. Bei einem Unterrichte, dem solche Ziele gesteckt, solche Aufgaben zu lösen gegeben werden, die selbstverständlich, wie weiter unten nachgewiesen werden soll, bei richtiger Behandlung erreicht und gelöst werden können, wird man hinsichtlich seiner **Wichtigkeit** nicht im Zweifel sein. — Zunächst einige Worte über die Bedeutung dieses Unterrichtes für das spätere Leben. Dieselbe springt sofort in die Augen, wenn man sich eine Frau aus den mittleren und niederen Ständen (und aus diesen rekrutieren sich die meisten Schulen) vorstellt, die nicht einen Strumpf stricken und stopfen, nicht ein Hemd nähen und flicken, nicht jene geringfügigen und doch so nötigen Arbeiten leisten kann, die meist nur wenige Nadelstiche verlangen. In der Familie wird jeden Tag etwas zerrissen. Ist da die Frau nicht sogleich bei der Hand, so wird aus dem kleinen Schaden ein großer, und bald muß das schadhafte Kleidungsstück einfach beiseite geworfen werden, wenn man nicht den Ausweg wählt, die Schneiderin nicht aus dem Hause kommen zu lassen. — Über die Bedeutung, welche die allgemeine körperliche und geistige Ausbildung für den Menschen hat, braucht wohl kein Wort verloren zu werden. Summa: „Die Wichtigkeit des Unterrichtes in den Nadelarbeiten ist eine ganz bedeutende, und der genannte Unterricht muß seines großen praktischen und erziehlichen Nutzens wegen in den Mädchenschulen mit allem Fleiße und Ernste getrieben werden.

5. Wenden wir uns nun zu dem zu verarbeitenden **Lehrstoffe**!

Der Unterricht in den Nadelarbeiten kann sich erstrecken auf alle Arten von Strick-, Stopf-, Näh-, Flick-, Häkel-, Stick- und Knüpfarbeiten. Ob er es darf? Wohl nicht; denn in keiner Volksschule können alle diese Arbeiten den Kindern so gelehrt werden, daß das Ziel erreicht wird. Da gilt es denn je nach Art und Leistungsfähigkeit der bezüglichen Schule, eine **Auswahl** zu treffen. — Nach vernünftigen Gesichtspunkten pflegt man den Lehrstoff erst seit der Zeit auszuwählen, seit der Unterricht in den Nadelarbeiten in Staatsschulen betrieben

wird. Die Strickschulen auf den Dörfern lehren nur, wie schon der Name sagt, das Stricken und ließen selbst für Flicken und Stopfen das Leben Lehrmeister sein. In den städtischen Privatschulen spielte die Buntstickerei die Hauptrolle. Außerdem lernten die Mädchen hier vielleicht noch stricken und häkeln, Nähen aber selten und Flicken und Stopfen ebenfalls nie.

Wie ist nun eine rationelle Auswahl des Stoffes der Nadelarbeiten zu treffen? — Die Arbeiten, welche durch die Nadel hergestellt werden, lassen sich einteilen in solche, die ein wirkliches Bedürfnis des Lebens befriedigen, und in solche, die nur einer feineren Geschmacksrichtung dienen. Rücksicht auf die Praxis des Lebens wird gebieten, erstere vor letzteren zu berücksichtigen. Was nützt es, wenn die Mädchen und späteren Frauen in allerhand Luxusarbeiten die Zeit zu vertändeln wissen und wunde Strümpfe ungeheilt lassen müssen, weil sie in dieser Art Heilkunde unerfahren sind? Erst das unbedingt Nötige, dann das Wünschenswerte, endlich (wenn überhaupt) das nur dem Glanz und Schimmer Dienende! Als unbedingt nötig aber müssen wir für eine Frau die Fertigkeit bezeichnen, einen Strumpf stricken und stopfen, ein Hemd und das gesamte Kinderzeug zuschneiden, nähen und flicken, ein Kindermützchen häkeln zu können. Die Erlangung dieser Fertigkeiten stelle man also vor allem sicher und überlege erst dann, ob sich vielleicht ein mehreres noch thun läßt. Immer jedoch wird man von dem Wünschenswerten das an das Nötige Streifende und von den Luxusarbeiten das Verwendbarste heranziehen. Auf keinen Fall aber darf man mehr an Stoff auswählen, als sich unter den gegebenen Verhältnissen vollkommen genügend behandeln läßt. — Für die Auswahl des Lehrstoffes sind also zwei Grundsätze maßgebend und zu befolgen:

1. Wähle den Lehrstoff nach praktischen Rücksichten!
2. Wähle nur so viel an Lehrstoff aus, wie du genügend behandeln kannst!

Von einer methodisch richtigen **Anordnung** des ausgewählten Stoffes ist erst so lange die Rede, als der Unterricht in den Nadelarbeiten ein obligates Lehrfach der Schulen ist (für die preußischen Volksschulen also seit dem Erlasse der „Allgemeinen Bestimmungen“). Als es noch den Eltern freistand, die Mädchen zu dem Handarbeitsunterrichte zu schicken oder sie aus demselben herauszunehmen, wann es ihnen beliebte, als noch jede Mutter ihrer Tochter vorschreiben durfte, was dieselbe arbeiten sollte, konnte ein Lehrgang wohl aufgestellt, aber nicht befolgt werden. — Wie hat nun die Anordnung des nach den eben angeführten Grundsätzen ausgewählten Lehrstoffes zu geschehen? Es ist eine bekannte Sache, daß das Einfache, Leichte sich am ehesten begreifen und ausführen läßt. Darum wird der Stoff so angeordnet werden müssen, daß man vom Einfachen zum Zusammengesetzten, überhaupt vom Leichten zum Schweren fortschreitet. Für die einfachste und leichteste Arbeit halten wir und mit uns viele andere das Stricken. Martin Godei, Direktor der Mädchenübungsschule am Lehrerpädagogium zu Wien († 1876), redet dem Häkeln als Anfangsübung das Wort, weil, wie

er sagt, das Kind nur mit **einer** Nadel zu arbeiten habe, während zum Stricken mindestens zwei, sehr bald aber fünf Nadeln nötig seien, weil die Häkelmaschen leichter auszuführen seien als die Strickmaschen und weil es sich mit der Häkelnadel, die mit einem Haken versehen sei, leichter arbeiten lasse als mit der Stricknadel. Warum die Arbeit mit zwei Stricknadeln schwerer sein soll als mit einer Häkelnadel, ist schwer einzusehen, da doch, wie ein einziger aufmerksamer Blick zeigt, genau genommen nur mit **einer** Nadel wirklich gearbeitet wird, während die andere die Arbeit hält. Gestaltet sich nicht im Gegenteil die Sache so, daß das Stricken mit zwei Nadeln leichter ist als das Häkeln, da die zweite Nadel (mit der abgestrickt wird) der Arbeit einen festen Halt giebt? Darüber, ob die Strick- oder Häkelmaschen leichter auszuführen sind, wollen wir nicht streiten. Das wird wohl im allgemeinen auf eins herauskommen. Der Ausführung, daß mit der Häkelnadel sich leichter arbeiten lasse als mit der Stricknadel, stimmen wir zwar zu, können aber den Unterschied in der Schwierigkeit nicht für so bedeutend halten, daß jede andere Rücksicht deswegen hintenangesetzt werden müßte. Eine solche andere und zwar sehr wichtige Rücksicht aber spricht **für** das Stricken als Anfangsübung, selbst wenn es zunächst, was vielleicht das Beste sein möchte, mit mehr als zwei, nämlich mit vier Nadeln ausgeführt wird. Bei demselben ist es nämlich eher als bei jeder anderen Arbeit möglich, die erlangte Fertigkeit zur Herstellung notwendiger Gebrauchsgegenstände zu verwenden, der Übung also die Anwendung folgen zu lassen. — Es wird also wohl das Geratenste sein, als Anfangsübung das **Stricken** gelten, dann das Häkeln und endlich das **Nähen** und die sonstigen Arbeiten folgen zu lassen.

Nun darf aber die Befolgung des Grundsatzes: „Gehe vom Leichten zum Schweren!“ sich nicht so gestalten, daß erst die als leichter geltende Übung bis in ihre feinsten Spitzen verfolgt wird, ehe man die schwerere anfängt, daß z. B. erst sämtliche Strickarbeiten vollendet werden, ehe man zu den Häkelübungen übergeht. Das würde einem Fortschreiten vom Leichten zum Schweren schlecht entsprechen; denn die feineren Strickarbeiten sind ungleich schwerer als die Anfangsarbeiten des Häkelns. Die Anordnung der Nadelarbeiten muß vielmehr so geschehen, daß aus allen in der betreffenden Schule zur unterrichtlichen Behandlung kommenden Zweigen derselben die leichtesten Übungen den ersten Kreis, die schwierigeren den zweiten, die schwierigsten den dritten bilden, daß das Fortschreiten also in konzentrischen Kreisen geschieht.

Für die Anordnung des Lehrstoffes werden also folgende beiden Grundsätze maßgebend sein müssen:

1. **Ordne den Lehrstoff so, daß der Weg vom Leichten zum Schweren innegehalten wird!**
2. **Ordne den Lehrstoff in konzentrischen Kreisen!**

Diese Grundsätze sowohl hinsichtlich der Auswahl als der Anordnung des Lehrstoffes benutzend, schreiten wir zur Aufstellung des Lehrganges. Wir haben eine dreiklassige Volksschule im Auge und nehmen an, daß der Unterricht in den Nadelarbeiten schon im **ersten** Schuljahre be-

ginnt und durch alle Stufen hindurch in wöchentlich vier Stunden betrieben wird.

Erstes Schuljahr: Strickübung. 1. Rechtsmasche über Rechtsmasche (1.—8. Woche). 2. Linksmasche über Linksmasche (9—14. Woche). 3. Rechtsmasche über Linksmasche und Linksmasche über Rechtsmasche (15.—18. Woche). 4. Links- und Rechtsmasche im Wechsel a) in Maschenreihen (19.—21. Woche), b) in Maschenketten (22.—24. Woche). 5. Gedrehte Masche (25.—26. Woche). 6. Abnehmen (27.—28. Woche). 7. Abmaschen (29. Woche). 8. Maschen aufschlagen (30. Woche). 9. Waschläppchen (Randkettenmasche) (31.—34. Woche). 10. Pulswärmer (36.—40. Woche).

Bemerkung: Übung 1—7 wird mit 4 Nadeln am sogenannten Strickschlauche ausgeführt (Material: Estremadura-Baumwolle Nr. 4), Übung 8 und 9 mit 2 Nadeln (Mat.: weiße Wolle), Übung 10 mit 5 Nadeln (Mat.: Wolle von beliebiger Farbe).

Zweites Schuljahr: Strümpfe. 1. Baumwollene Strümpfe. Erster Strumpf (Hacke!) (1.—12. Woche). Zweiter Strumpf (18.—20. Woche). 2. Wollene Strümpfe. Zahl nach Fertigkeit (21.—40. Woche.)

Drittes Schuljahr: Häkelübung. 1. Luftmasche (1.—2. Woche). 2. Feste Masche (3.—6. Woche). 3. Stäbchenmasche (7.—9. Woche). 4. Doppelstäbchen (10.—11. Woche). 5. Stäbchen- und Luftmasche (12.—13. Woche). 6. und 7. Musterzeichnen und Musterhäkeln am Tuch (14.—30. Woche). Muster mit zwei Farben (31.—40. Woche).

Viertes Schuljahr: I. Formenhäkeln (Musterzeichnen). 1. Quadrat von einer Seite. Dreieck von der Spitze und von einer Seite aus. Quadrat von innen. Schräges Viereck. Halbkreis. Kreis. Stern. Netz. (1.—12. Woche.) 2. Häkeln eines Kindermützchens (13.—20. Woche). II. Nähen am Kreuzstichtuch. (Erst Zeichnen, dann Nähen.) 1. Gerade Linien. 2. Schlangenlinien. 3. Kanten. 4. Buchstaben. 5. Ziffern. (21.—40. Woche.)

Fünftes Schuljahr: I. Nähen am Nähtuch. 1. Steppnaht von der rechten und linken Seite. Saum. Überschwengliche Naht. Kappnaht. Hohlsaum. Hohlnaht. 2. Annähen von Knöpfen, Bändern, Haken und Ösen. Ausnähen von Knopflöchern. (1.—20. Woche.) II. Nähen von Frauenhemden. 1. Zwickel am Rumpf. 2. Schräge Nähte. 3. Saum. 4. Ärmel. 5. Ausschnitt. (21.—30. Woche.) III. Nähen von Wollzeug (31.—40. Woche).

Sechstes Schuljahr: I. Stopfen am Stopftuch. 1. Einfacher, gestreifter, karrierter Leinwandstoff. 2. Einfacher, gestreifter, karrierter Köperstoff. 3. Einfacher, gestreifter, karrierter Damaststoff. 4. Borde und Schnur annähen. (1.—20. Woche.) II. Flicken am Flicktuch. Flick in eine, zwei, vier Ecken. Schräge Ecke. (21.—28. Woche.) III. Flicken von Wollzeug (29.—30. Woche.) IV. 1. Hacke einstricken. 2. Spitze anstricken. 3. Strickstopf. 4. Stopfen von schadhaften Stellen in Wollzeug. (31.—40. Woche.)

Siebentes Schuljahr: I. Zuschneiden in Papier im verjüngten Maßstabe (Viertel-, Sechstel-, Achtelgröße). 1. Betttücher. 2. Kopfkissenbezüge. 3. Deckbezüge. 4. Frauenhemden. (1.—8. Woche.) II. Übung des Plattstiches am Namentuch. Kronen. Buchstaben. Ziffern. Bogen. (9.—30. Woche.) III. Musterstricken. (31.—40. Woche.)

Achtes Schuljahr: I. Fortsetzung des Musterstrickens. (1—10. Woche.) II. Fortsetzung der Häkelarbeiten. (11.—16. Woche.) III. Zuschneiden und Nähen von Mannshemden. Rumpf. Saum. Ärmel. Achseln. Schlitz. Kragen. Ärmel einnähen. Schutzzwickel. Knopflöcher. (17.—30. Woche.) IV. Zuschneiden von Mädchen- und Knabenanzügen. Maßnehmen. (31.—40. Woche.)

Die „Instruktion für die Erteilung des Unterrichtes in weiblichen Handarbeiten" (Zentralblatt 1874, S. 622—626) schließt die Unter-

weisung im Häkeln und Sticken aus und verteilt den Stoff für einfache Schulverhältnisse auf sechs Schuljahre:

1. Die Anfänge des Strickens.
2. Strümpfestricken, die Anfänge des Nähens.
3. Erlernung der verschiedenen Nähte und des Flickens.
4. Wäschenähen (leichtere Arbeiten) und Erlernung des Wäschezeichnens.
5. Wäschenähen und Erlernung des Stopfens.
6. Wäschenähen (schwierige Arbeiten) und Erlernung des Zuschneidens von Weißzeug.

6. Was das **Unterrichtsverfahren** betrifft, so bestand dasselbe sowohl in den Privat- als (bis Rosalie Schallenfeld) auch in den öffentlichen Schulen in einem hastigen, unvermittelten, mechanischen Vormachen der einzelnen Übungen und im gedankenlosen Nacharbeiten derselben. Von einem Entwickeln oder auch nur orientierenden Besprechen war keine Rede. Übung allein sollte den Meister machen. Wie sehr man sich in Unkenntnis über die eigentliche Natur des Arbeitsunterrichtes befand, erhellt schon aus der einen Thatsache, daß man annahm, derselbe erfordere nicht die ganze Aufmerksamkeit des Kindes und man könne den überschüssigen Teil derselben durch Vorerzählen oder Vorlesen beschäftigen. — Die Grundsätze (s. oben „Auswahl"), nach denen heutzutage der Unterricht in den Nadelarbeiten zu erteilen sein wird, ergeben sich ohne weiteres aus dem Zwecke dieses Unterrichtes. Das und das soll erreicht werden; folglich ist so und so zu unterrichten — der Schluß ist einfach.

Der Unterricht in den Nadelarbeiten soll das Kind für das praktische Leben vorbilden. — Das thut er schon einfach dadurch, daß er Fertigkeiten lehrt, die im Leben zur Verwendung gelangen. Aber noch mehr. Sobald die ersten Übungen zu den einzelnen Arbeiten vollendet sind, werden dieselben bei der Anfertigung bezüglicher Gebrauchsgegenstände angewendet. Diese müssen nun unmittelbar aus dem Leben genommen sein. Es genügt nicht, daß die Mädchen einen Strumpf im allgemeinen stricken lernen; sondern sie müssen z. B. ihrem Vater oder sich selbst einen solchen anfertigen können, der gut sitzt. Es genügt nicht, daß sie eben nur ein Hemd zuschneiden und nähen können; sie müssen imstande sein, für ihren neunjährigen Bruder eins zu liefern, das demselben paßt. Erst das kann praktisch genannt werden. — Also erster Grundsatz: **Richte dich nach den Forderungen des praktischen Lebens!**

Weiter soll der in Rede stehende Unterricht auf die Ausbildung des Körpers der Schülerin fördernd einwirken. — Das geschieht, wenn letzterer von der Lehrerin in wohlthätige Zucht genommen wird, wenn dieselbe auf eine gerade, schöne Körperhaltung des Kindes achtet. Sie hat also beim Unterrichte ihr Augenmerk darauf zu richten, daß die Mädchen sich nicht übermäßig vornüberbeugen — darunter würde die Ausbildung der Brustpartie leiden —, daß sie sich auch nicht nach der Seite biegen — dadurch würde das Rückgrat sich seitlich krümmen und also geschädigt werden —; die üble Gewohnheit der Mädchen, auf der Kante des Sitzbrettes zu sitzen, ist ebenfalls zu verbieten. Wie soll der

Oberkörper einen festen Halt bekommen, wenn derselbe nicht bis dicht an die Lehne rückt, damit das Rückgrat von unten auf eine Stütze hat! Der Rücken legt sich an. Der Kopf ist leicht vornüber geneigt. Die Füße stehen auf dem Trittbrette, und zwar nahe bei einander. Die Beine dürfen auf keinen Fall übereinandergeschlagen werden. — Auch beim Stehen (während des Antwortens) ist eine gute Körperhaltung zu fordern. Der Kopf der Schülerin muß erhoben und das Gesicht der Lehrerin voll zugewendet sein. Die Schultern liegen in gleicher Höhe. Der Oberkörper darf sich nicht vornüber beugen. Die Füße stehen neben einander auf dem Fußboden (nicht auf dem Trittbrette). — Also zweiter Grundsatz: **Fordere eine edle Körperhaltung!**

In ganz vorzüglicher Weise aber können durch den Unterricht in den Nadelarbeiten zwei Körperteile ausgebildet werden, die Hand und das Auge. — Schon das bloße Gewöhnen an eine Fertigkeit bildet die Hand. Es ist nur darauf zu sehen, daß die arbeitende Hand sich stets frei bewege und sich nicht aufstütze. Zur rechten Übung der Hand gehört aber auch, daß die einzelnen Arbeiten schließlich recht schnell ausgeführt werden. So lange z. B. beim Schlingen einer Masche der Geist noch insofern thätig sein muß, als er sich Rechenschaft über die einzelnen Bewegungen giebt, ist die Hand nicht genug geübt. — Die Ausbildung des Auges geschieht dadurch, daß sich dasselbe an gleichmäßige Maschen und Stiche gewöhnen muß. Auch hier ist die Übung bis zur mechanischen Fertigkeit fortzusetzen. So lange das Auge noch die Entfernungen zwischen zwei Stichen lange vergleichend untersuchen muß, um den Ort zu bestimmen, an welchem der neue Stich einzusetzen ist, kann seine Übung nicht als vollendet angesehen werden. — Auch noch auf andere Weise wird das Auge gebildet. Da giebt es z. B. die verschiedenen Stärken und Farben der zu verbrauchenden Garne zu unterscheiden; da giebt es Muster schnell zu erfassen rc. Die Gelegenheit zu dieser Art Übung versäume die Lehrerin nie. — Aber wie die Nadelarbeiten die Augen der Schülerin zu bilden, also zu bessern wohl geeignet sind, so bergen gerade sie auch eine große Gefahr für dieselben. Und diese muß die Lehrerin auf alle Fälle abzuwenden suchen. Deshalb gestatte sie den Kindern nie, das zu Arbeitende zu nahe an die Augen zu bringen. Es giebt kaum etwas die Sehkraft mehr Schädigendes. Selbstverständlich ist, daß man gegen Kurzsichtige darin stets bis zu einer gewissen Grenze duldsam sein muß; doch suche man diese Schülerinnen, um selbst bei hochgradiger Kurzsichtigkeit derselben nicht allzu weit von einer vorschriftsmäßigen Körperhaltung abgehen zu müssen, zum Gebrauche einer für sie passenden Brille zu veranlassen. — Also dritter Grundsatz: **Übe Hand und Auge bis zur mechanischen Fertigkeit!**

Weiter wurde von dem in Rede stehenden Unterrichte verlangt, er solle das Anschauungsvermögen der Kinder bilden. — An jeden vernünftigen Unterricht stellt man die Anforderung, daß er anschaulich betrieben werde. Damit würde es sich schlecht vertragen, wenn beim Arbeitsunterrichte den Kindern von der Lehrerin einfach gesagt würde: „Das und das wird so und so gemacht", und nun wäre alles gut. Nein, alles, was die Schülerinnen thun sollen, muß ihnen, sofern

es sich um etwas Neueinzuführendes handelt, von der Lehrerin vorgearbeitet werden. Keine neue Maschen- oder Stichart darf von den Kindern geübt werden, sie sei ihnen denn von der Lehrerin erst gezeigt. — Von den Veranschaulichungsmitteln gilt auch hier, daß der Gegenstand selbst oder doch seine Nachbildung das beste unter diesen ist. So macht die Lehrerin jede Strickmaschenart mit großen Holzstricknadeln und statt des Garnes mit starker Schnur, jede Häkelmaschenart mit einer großen Holzhäkelnadel und eben solcher Schnur vor. Die ersten Nähübungen werden am sogenannten Nährahmen veranschaulicht, einem 1/2 Meter in Quadrat haltenden, mit ganz grobem Stramin bespannten Holzrahmen, an dem mit einer großen Hornnadel und mit sehr starkem Wollgarn gearbeitet wird. — Von Abbildungen sind die Schallenfeldschen Wandkarten sehr gut zu gebrauchen*). — Als weiteres Veranschaulichungsmittel gilt das Zeichnen der verschiedenen Maschen- und Sticharten, sowie der Strick-, Häkel- und Schnittmuster und ganzer Gebrauchsgegenstände, sowohl seitens der Lehrerin an der mit einem entsprechenden Liniennetze versehenen Wandtafel, als auch seitens der Kinder in Heften**), die ebenfalls Liniennetze enthalten. — Also vierter Grundsatz: **Unterrichte anschaulich!**

Weiter soll durch diesen Unterricht auf das Gedächtnis des Kindes fördernd eingewirkt werden. — Die Schülerin hat hier viel zu merken, die Benennung der verschiedenen Bewegungen beim Schlingen der Maschen, die Namen der letzteren, die Bezeichnungen der verschiedenen zu verarbeitenden Stoffe, die Verhältniszahlen der Teile von zu fertigenden Gebrauchsgegenständen rc. Sagt man das alles einfach hin und gestattet den Kindern, das Gesagte zu einem Ohre herein- und zum anderen hinausgehen zu lassen, so entschwindet dasselbe sehr bald und mit ihm ein Teil der Gedächtniskraft. Prägt man dagegen alles, was die Kinder behalten sollen, mit aller Energie fest und sicher ein und vergißt man nicht, durch fleißiges Wiederholen dasselbe immer wieder aufzufrischen, so wird nicht allein das zu Behaltende zum unverlierbaren Eigentum des Kindes, sondern auch dessen Gedächtnis erstarkt auf diese Weise derartig, daß es später ohne weitere Anstrengung etwas Aufgenommenes festhält. — Also fünfter und sechster Grundsatz: **Präge alles zu Behaltende fest ein!** und: **Wiederhole fleißig!**

Auch soll durch den in Behandlung stehenden Unterricht die Einbildungskraft (Phantasie, Erfindungsgabe) der Mädchen gebildet werden. — Das einfache Nachbilden von Mustern ist, selbst wenn es noch so vollendet geschieht, immer in gewissem Sinne etwas Mechanisches. Die rechte geistige Bethätigung zeigt sich erst in der Darstellung selbstersonnener, selbsterfundener Vorbilder, und die Anleitung hierzu darf man getrost als die Krone des Arbeitsunterrichtes bezeichnen. Eine wesentliche Stütze wird hier der Zeichenunterricht bieten, der ja nach dieser Seite hin dieselben Ziele verfolgt. — Daß aber gerade auf

*) Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg; 14 Karten zu 12 ℳ.

**) Zu empfehlen sind die von E. Rossel herausgegebenen. (Berlin, G. Hempel. 50 Stück ℳ 10.)

diesem Gebiete nicht von jedem Kinde alles verlangt werden darf, braucht wohl kaum erwähnt zu werden. Wenn eine Schülerin es nur mit der größten Anstrengung zur Erzeugung eines Musters bringt, das endlich doch noch allem guten Geschmack ins Gesicht schlägt, so gehen sie über das Kopieren mustergültiger Vorlagen nicht hinaus. — Im allgemeinen aber gelte als siebenter Grundsatz: **Belebe die Einbildungskraft!**

Ferner wurde von dem Unterrichte in den Nadelarbeiten verlangt, er solle den Verstand der Schülerinnen schärfen. — Haben letztere eine Arbeit geliefert, so müssen sie dieselbe entweder mit dem in ihrer Phantasie bestehenden Ideale oder dem ihnen wirklich vorliegenden Muster vergleichen und nach demselben beurteilen. Weiter sind die Kinder seitens der Lehrerin zur Beurteilung auch der Arbeiten der Mitschülerinnen anzuhalten, da hier wie in allem Unterrichte die Lehrerin erst dann berichtigend eintritt, wenn die Klasse den Dienst versagt. „Gegenseitige Korrektur!" gilt auch hier. Das Beurteilen, Berichtigen aber schärft die Urteilskraft, den Verstand. — Dann ist z. B. beim Stricken zu überlegen, wie viel Maschen aufzunehmen sind, wenn der Strumpf so und so weit werden soll und das Garn so und so stark ist. Ähnliches findet sich in jedem Zweige der Nadelarbeit. Darauf hat der Unterricht Rücksicht zu nehmen und die Kinder zu veranlassen, sich Mühe zu geben, selbst das Nötige zu finden. Überhaupt gebe die Lehrerin dem Kinde nichts, was es durch die unterrichtliche Entwickelung sich selbst erwerben kann; sie wird dadurch den Verstand desselben auf eine ganz bedeutende Weise bilden. — Als achter und neunter Grundsatz: Halte die Schülerinnen zur **Bethätigung ihrer Urteilskraft an!** und: **Unterrichte entwickelnd!**

Weiter soll der in Rede stehende Unterricht das Gefühlsvermögen der Kinder im allgemeinen und im besonderen das für Schönheit bilden. — Wie geschieht das? Wird mit eiserner Beharrlichkeit vom Kinde verlangt, daß es jede Arbeit, auch die scheinbar nebensächliche, in schöner Ebenmäßigkeit fertigt, hält man darauf, daß die Muster, die gearbeitet werden, so beschaffen sind, daß sie mit der Bezeichnung „schön" belegt werden können, und werden die Kinder angehalten, die schönen Muster genau nachzubilden, so muß auf alle Fälle das Schönheitsgefühl eine Ausbildung erfahren. Das Ziel hierin ist nicht erreicht, wenn das Kind nicht imstande ist, selbst ein schönes Muster zu irgendeiner Arbeit auszusuchen. — Weiter ist mit aller Sorgfalt dahin zu wirken, daß die Arbeit eines jeden Kindes reinlich, sauber aussehe und nicht den Eindruck mache, als sei sie aus einem Kohlenhaufen gezogen. Darum sind die Kinder anzuhalten, wie überhaupt sauber, so besonders mit reingewaschenen Händen zur Schule zu kommen. Da aber nach einigen Unterrichtsstunden die Hände unmöglich noch sauber sein können, so muß sich in jedem Klassenzimmer ein mit Wasser gefülltes Waschbecken nebst einem Handtuche befinden, und die Mädchen müssen sich vor Beginn der Nadelarbeitsstunde die Hände noch einmal sorgfältig reinigen. — Ein sehr kräftiges Zugmittel zur Sauberkeit wird die Lehrerin sich dadurch erringen, daß sie von der Unsitte abgeht, die Arbeiten zur Vorlegung bei der Prüfung waschen und plätten zu lassen. Wenn die

Schülerin weiß, daß die Arbeit auf alle Fälle so, wie sie dieselbe aus den Händen giebt, zur Ansicht ausgelegt wird, so ist mit Sicherheit darauf zu rechnen, daß sie alle Mühe anwendet, die Arbeit sauber zu erhalten. — Um die Arbeiten nicht den Gefahren des Schulweges auszusetzen, sind dieselben am besten im Schulschranke aufzubewahren, und zwar jede in einem besonderen, numerierten Arbeitsbeutel. — Also zehnter Grundsatz: **Halte auf nach jeder Richtung hin schöne Arbeiten!**

Auch soll der Unterricht in den Nadelarbeiten das Willensvermögen der Mädchen stärken. — Um die verschiedenen Handgriffe erst zu lernen und dann die Arbeiten in der verlangten Weise auszuführen, dazu ist seitens des Kindes eine nicht geringe Aufmerksamkeit auf das, was gesagt und vorgethan wird, eine nicht geringe Achtsamkeit auf sich und seine Arbeit, mit einem Worte eine nicht unbedeutende Willensanstrengung nötig, besonders in der ersten Zeit, wenn das Kind mit einer edlen Körperhaltung noch viel Mühe hat. Wird nun der Schülerin keine Unaufmerksamkeit, keine Unachtsamkeit, keine Lässigkeit nachgesehen, muß sie also stets ihre Willenskraft anstrengen, so wird letztere durch eben diese Anstrengung gestärkt. — Also elfter Grundsatz: **Laß die Kinder sich anstrengen!**

Endlich soll durch den Unterricht in den Nadelarbeiten auch der sprachliche Ausdruck der Schülerinnen gebildet werden. — Dieser Zweck wird erreicht, wenn die Lehrerin von jedem Kinde verlangt, selbständig und richtig zunächst das Gehörte wiederzugeben, dann die gelernten Arbeiten und gefertigten Stücke zu beschreiben und zwar mündlich und von Zeit zu Zeit auch schriftlich. Beim Sprechen achte die Lehrerin darauf, daß die Kinder jeden Laut eines Wortes klar und richtig aussprechen, daß sie in vollständigen, gut gebildeten Sätzen sich ausdrücken und dabei gut betont und wohl gegliedert reden. — Hierbei mag erwähnt werden, daß die Besprechungen über Stoff und Arbeit nicht insofern von den Übungen getrennt werden dürfen, daß man in der Manier von Agnes Schallenfeld (einer Schwester von Rosalie) in dem einen Teile der Stunde mit den Kindern Unterredungen anstellt und in dem anderen arbeiten läßt. Die Besprechungen müssen stets in engster Verbindung mit dem Fortschreiten der Arbeiten stehen. — Also zwölfter und letzter Grundsatz: **Halte auf eine mustergültige sprachliche Darstellung!**

Unter Berücksichtigung dieser Grundsätze gehen wir zum Schlusse daran, eine bestimmte **Unterrichtsdisposition** aufzustellen. — Als erster Punkt derselben muß unter allen Umständen die Einführung des Neuen (Anwendung der Grundsätze 4, 5, 6, 9 — 2, 8, 10, 11, 12) gelten. Diese geschieht so, daß zunächst die Lehrerin die neue Übung vormacht, dabei erst selbst die einzelnen Teile derselben nennt, dann dieselben von den Kindern nennen läßt, und daß dann die Kinder die neue Übung nachmachen, zunächst unter dem Takte der Lehrerin, dann selbst taktierend. Damit beim Vorarbeiten der Lehrerin die Kinder die nachzumachende Arbeit in derselben Lage vor sich sehen, in der sie dieselbe halten sollen, dreht die Lehrerin ihnen dabei den Rücken

zu*) und hebt die Hände so hoch, daß ihr Körper nicht verhindert, dieselben und das, was sie machen, zu sehen. — Als zweiter Punkt folgt die Einübung des Neugewonnenen (Anwendung der Grundsätze 3 — 2, 8, 10, 11, 12). Hierbei fällt die Arbeit nach dem Takte weg. Jedes Kind arbeitet, seinen Fähigkeiten entsprechend, schnell oder langsam, auf alle Fälle aber gut. Die Gleichmäßigkeit des Unterrichtes besteht hier nur darin, daß alle Schülerinnen dieselbe Arbeit vorhaben. Lehrerinnen, welche das Wesen eines rationellen Unterrichtes nicht erkannt haben, lassen auch die Einübung unter Takt vor sich gehen. Was erreichen sie damit? Daß die weniger gut Beanlagten nicht mit können und darum die Arbeit schlecht ausführen und daß die gut Beanlagten sich langweilen und aus diesem Grunde auch schlecht arbeiten. Es mag hier mit aller Entschiedenheit ausgesprochen werden: Nur bei der Einführung einer neuen Übung wird im Takte gearbeitet. Nachdem das Gelehrte begriffen ist, wird es von allen Schülerinnen in stiller Beschäftigung geübt. Die Lehrerin sieht und hilft nach, zeigt Fehler, läßt dieselben von der Klasse erkennen und von der betreffenden Schülerin berichtigen. Denjenigen Kindern, welche eine Übung gewandt arbeiten, während ein großer Teil der Klasse noch nicht weitergeführt werden kann, ist zu gestatten, daß sie nach ihrem Wunsche Arbeiten fertigen, die sie liefern können, ohne daß die Lehrerin sich viel mit ihnen zu beschäftigen braucht. — Als dritter Punkt ist die Anwendung des Neugeübten (Grundsätze 1, 7, 9 — 2, 8, 10, 11, 12) in Arbeiten für den wirklichen Gebrauch anzusehen. Diese ist übrigens den Kindern schon von vornherein zu zeigen, um dieselben zu der Überzeugung zu bringen, daß sie etwas Nötiges, etwas, was sie alle Tage gebrauchen können und gebrauchen müssen, lernen sollen. Während Einführung und Einübung unmittelbar aufeinanderfolgen müssen, ist dieses bei der Anwendung nicht nötig, ja oft gar nicht ausführbar. Das Kind muß z. B. erst eine ganze Reihe von Maschenarten stricken lernen, ehe es dieselben bei der Anfertigung eines Gebrauchsgegenstandes anwenden kann. Sobald aber die Anwendung des Erlernten eintritt, muß die Verbindung mit der Einübung der einzelnen Fertigkeiten hergestellt werden dadurch, daß die Kinder angeben müssen, welche Einzelübungen an den Gebrauchsgegenständen ihre Verwendung finden. — Also: Einführung, Einübung, Anwendung!

Litteratur.

Rosalie Schallenfeld und Agnes Schallenfeld, Der Handarbeitsunterricht in Schulen; Wert, Inhalt, Lehrgang und Methodik desselben. Mit einem Vorworte von K. Bormann. Neue Auflage revidiert von Albertine Hall. (Frankfurt a. M., Diesterweg. 1 *M*.)

Agnes Schallenfeld und Albertine Hall, Wandtafeln für den Handarbeitsunterricht nach der Schallenfeldschen Methode. (Frankfurt a. M., Diesterweg. 12 *M*.)

*) Sie braucht deswegen die Kinder noch nicht aus dem Auge zu verlieren.

Emma Rossel, Zeichenhefte für die Hand der Schülerinnen. (Berlin, Hempel. 50 Stück 10 *M.*)

Elisabeth Weißenbach, Arbeitsschulkunde. (Zürich, Schultheß. 3,20 *M.*)

Susanna Müller, Elementarunterricht in den weiblichen Handarbeiten. (Zürich, Schmidt. 3,30 *M.*)

Druck der Engelhard-Reyherschen Hofbuchdruckerei in Gotha.